PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 17 5 LISTOPADA 1928 ROK VII

Z POWODU PROJEKTU PRAWIDEŁ POPRAWNEJ WYMOWY POLSKIEJ.

Artykuł niniejszy ma poinformować szerokie koła czytelników „Przyjaciela Szkoły“ o kwestji tak bliskiej sercu każdego inteligentnego Polaka, jak ustalenie poprawnej wymowy polskiej, pozatem podkreślić pewne trudności, jakie się nasuwają ze stanowiska wymowy poznańskiej. Pod wymową poznańską mam na myśli tradycyjne przyzwyczajenia wymawianiowe inteligentnego ogółu Poznania, który, jak za czasów zaborczych, tak i dzisiaj jest nadal centrum życia umysłowego zachodniej Polski i obejmuje nietylko Poznańskie, lecz także Pomorze i w dużej mierze Śląsk. Zastrzegam się, że nie chodzi tu bynajmniej o jakąś zacietrzewioną obronę dzielnicowych odrębności językowych — bo o to już mnie publicznie posądzono — tylko o zaznaczenie przyzwyczajeń wymawianiowych jednego z głównych polskich środowisk językowych, jakie stanowi Poznań w stosunku do środowiska warszawskiego lub krakowskiego. Jestem narówni z autorami projektu (względnie projektów) zdania, że pewien kanon wymowy dialektu kulturalnego należy stworzyć, przyczem trzeba wziąć pod uwagę wymowę głównych polskich centr językowych, wyłonić wymowę centralno-polską i zbadać, czy pewne zjawiska językowe giną czy wzrastają, czy mają możność dalszej ekspansji. W takim razie normy nie mogłyby im stanąć na przeszkodzie, byłby to wysiłek bezowocny.

Nim przystąpię do właściwego projektu, muszę podać krótką jego historję tym, którzy nie czytują „Języka Polskiego“.[1]) Szczegóły te podaje prof. Benni w „Jęz. Pol.“ XI, 6 pod tyt.: „Polska wymowa sceniczna“.

---

[1]) „Język Polski“, organ Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego, wydawany z zasiłkiem Min. W. R. i O. P. oraz Komisji Językowej Polskiej Akademji Umiejętności, wychodzi 6 razy do roku w zeszytach dwuarkuszowych. Przedpłata na r. 1928 wynosi z przesyłką pocztową 3,50 zł.

Inicjatywa do ustalenia norm poprawnej wymowy polskiej wyszła — z łatwo zrozumiałych przyczyn — w r. 1922 od Z. A. S. P. (Związek Artystów Scen Polskich), który najbardziej odczuwał brak jednolitej wymowy polskiej dla szkół dramatycznych. Do współpracy zaprosił Z. A. S. P. fachowców z kół naukowych, najpierw prof. Benniego, później pp. Nitscha i Słońskiego. Powstała Komisja sześciu, w której skład weszli wymienieni trzej fachowcy-językoznawcy i trzej artyści dramatyczni. Nim Komisja sześciu przystąpiła do ogłoszenia norm wymowy scenicznej, ustanowiła pięć tez ogólnych. Do najważniejszych z nich należy ta, że „podstawą dla określenia dobrej wymowy polskiej nie może być pisownia, lecz jedynie rzeczywista, naturalna, tradycyjna wymowa inteligencji polskiej". Pozatem Komisja ustaliła kilkanaście punktów spornych, utrudniających ujednolicenie wymowy polskiej, i podała odpowiednie projekty. Z. A. S. P. miał zająć stanowisko wobec projektu. W tym celu rozesłano ankietę, gdzie jednak pominięto niektóre uchwały Komisji sześciu. Artyści dramatyczni nie mogli oderwać się od pisma, więc w uchwałach swych w kilku punktach odbiegli od projektu Komisji. Stanowisko swoje musiał zająć także drugi czynnik, t. j. Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego. W tym celu Zarząd Główny polecił p. Klemensiewiczowi opracowanie nowego projektu, który mógłby się stać „podstawą roztrząsań na zebraniach członków Towarzystwa". Projekt ten, którego poszczególne punkty poniżej przedstawię i ocenię ze stanowiska wymowy poznańskiej, ukazał się w „Jęz. Pol." XIII, 1 i 2.[2])

Projekt Klemensiewicza przewiduje dwa rodzaje wymowy poprawnej: wymowę sceniczną i szkolną. Jest to poniekąd przeistoczenie uchwały Komisji sześciu, która wprowadzała mowę potoczną i podniosłą, co Z. A. S. P. zupełnie odrzucił, uważając, że aktor winien mieć mowę „zawsze równie staranną". Podział na wymowę sceniczną i szkolną wprowadza znaczne ułatwienie w rozstrzyganiu kwestyj spornych, pozostawiając szkole wiele swobody w uwzględnianiu cech lokalnych, przynajmniej nie wyobrażam

[2]) W międzyczasie ukazały się dwie książeczki, dające pełen obraz żywej mowy Polaków, i to Benniego: „Ortofonja polska" (Uwagi o wzorowej wymowie dla artystów, nauczycieli i wykształconego ogółu polskiego), Książnica Polska 1924 r., i Nitscha: „Głosownia języka polskiego" część II „Dzisiejszy system głosowy", Bibljoteczka Tow. Mił. Jęz. Pol. nr. 7, Gebethner i Wolff 1925 r.

sobie, żeby ten podział można czemś lepszem zastąpić. — Przystąpmy teraz do poszczególnych punktów projektu.

I. Samogłoski pochylone.

W dawnej polszczyźnie mieliśmy, a w gwarach na ziemiach rdzennie polskich do dziś mamy pochylone *á*, é, *ó*, np. *pán (pon) — pana, chléb (chlyp) — chleba, lód (lót) — lodu.* Pisownię *á* usunięto z dialektu kulturalnego w ciągu XVIII w., é w ciągu w. XIX (ostatecznie przez reformę ortograficzną Akademji Umiejętności w r. 1891), *ó* mamy nadal.

Projekt domaga się zupełnego zniesienia samogłosek pochylonych w wymowie scenicznej; w wymowie szkolnej można tolerować é w brzmieniu *y* lub *i* na najniższym stopniu nauczania, tak samo można zostawić różnicę w wymowie *ó* oraz *u* na terenie Śląska, Pomorza i dalszego Mazowsza.

Wątpliwości nasuwają się co do pozostawienia é. Tutaj należałoby trzymać się zasady ortograficznej i usunąc zupełnie é, bo wśród wielkopolskiej dziatwy wiejskiej (gdzie indziej chyba tak samo!), równie silnie zakorzenione są formy *pán tráwa (pon, trowa),* jak *sér, mléko (syr, mlyko,).* Zgodżić można się w zupełności na pozostawienie różnicy w wymawianiu *ó* a *u*, bo stanowi to ogromne ułatwienie w nauce ortografji, gdyż dzieci różnie wymawiają wyrazy *lód, Bóg, mór, góra* i *lud, Bug, mur, kura.* Pozostawiłbym ją nawet w wymowie scenicznej (oczywiście tylko u osób, przyzwyczajonych do różnego wymawiania *ó* i *u*), gdyż różnica akustyczna między *ó* a *u* dla ucha niewprawionego jest minimalna, wymowa *ó* przechyla się bowiem więcej ku *u*. Przy wyliczaniu terenów, zachowujących dotąd wymowę *ó*, opuścił p. Klemensiewicz za prof. Nitschem Wielkopolskę.

II. Zmiękczone spółgłoski *m', b', p', w', f'*.

Odstępstwa w wymowie polegają na tem, że osobno wymawia się element wargowy jako spółgłoskę twardą a potem spółgłoskę miękką *j*, np. *mjara, bjały, pjana, wjara, ofjara.* Projekt domaga się dla sceny jednoczesnej artykulacji wargowej i językowej, więc *m'ara, b'ały, w'ara;* dla szkoły dopuszczalne *m'jara, b'jały, p'jana, w'jara,* więc z miękką spółgłoską wargową.

Ze stanowiska wymowy poznańskiej można się na jedną i drugą wymowę zgodzić, zdaje się, że większość gwar wielkopolskich posługuje się tylko *m', b', p', w', f'*.

III. Spółgłoska *ł*.

Spółgłoskę tę wymawia się na ziemiach polskich jako *ł* przedniojęzykowo-zębowe (na wschodzie) i jako **u**[1]) t. j. niezgłoskotwórcze *u* (na całym zachodzie), w środku terenu polskiego waha się wymowa między *ł* i **u**.

Według projektu dla sceny dopuszczalne tylko *ł* przedniojęzykowo-zębowe; dla szkoły obie wymowy poprawne, co uzależnia się od okolicy, w której szkoła się znajduje.

W Wielkopolsce bezwzględnie panuje **u**, nie wyobrażam sobie nawet, aby społeczeństwo tutejsze mogło się nauczyć wymowy przedniojęzykowego *ł*. Wobec tego, że mniej więcej połowa obszaru posługuje się **u**, należałoby się może zadowolić także i na scenie słabo wargową odmianką warszawsko-krakowską, szczególniej, że wymowa wybitnie przedniojęzykowo-zębowa, jaka istnieje na wschodzie Polski, jest dla ucha Polaka z zachodniej Polski zbyt rażąca i bywa przejmowana jako *l* (twarde).

IV. *ch* — *h*.

Tylko na niezbyt wielkich obszarach Polski wymawia się w wyrazie *chata* bezdźwięczne *ch*, a w *hardy* dźwięczne *h*. Dlatego przyjęto zasadę, że można oba dźwięki wymawiać jednakowo bezdźwięcznie, tak na scenie jak i w szkole, a osobom, które w sposób naturalny przywykły do odróżniania *ch* i *h*, pozostawia się swobodę wymowy, choćby ze względu na wielkie korzyści dla ortografji. — W Wielkopolsce istnieje w zasadzie tylko jedno *ch* (bezdźwięczne), dlatego można projekt przyjąć bez sprzeciwu.

V. Samogłoski nosowe *ę*, *ą* (właściwie *o* nosowe).

Różnice w wymowie polskich samogłosek nosowych zależą od ich położenia i sąsiedztwa w wyrazie.

Według projektu w wymowie scenicznej *ę ą* mają brzmieć:

1. jako *ę*, *ą*:

a) na końcu wyrazu: *mogę, kobietą, idą.*

b) przed spółgłoskami szczelinowemi: *z, s, ż, sz, ź, ś, w,*

[1]) **u** zastępuje *u* niezgłoskotwórcze.

f, ch: wiązać = v'ązać, wąs = vąs, drążyć = drążyć, więzić = v'ężić, węch = vęch itp.

c) przed *ł, l: dął, ciął, dęła, cięła, dęli, cięli = dął, ćął, dęła, ćęła, dęli, ćęli.*

2. przed *b b', p p'* jako *ę*^{m}, *o*^{m} (wpierw *e, o* z osłabioną nosowością, potem krótkotrwałe ^{m}): *dąb = do*^{m}*p, zęby = zę*^{m}*by, kąpać = ko*^{m}*pać, kępa = kę*^{m}*pa* itp.

3. przed *d, t, dz, c, cz* jako *ę*^{n}, *o*^{n} (znowu wpierw *e, o* z osłabioną nosowością, potem krótkotrwałe ^{n}): *będę = bę*^{n}*dę, żądam = żo*^{n}*dam, pętać = pę*^{n}*tać, nędzny = nę*^{n}*dzny, pączek = po*^{n}*czek* itp.

4. przed *dź, ć* jako *ę*^{ń}, *o*^{ń} (z krótkotrwałem ^{ń}): *będzie = bę*^{ń}*dzie, ciąć = ćo*^{ń}*ć.*

5. przed *g g', k k'* jako *ę*$^{\mathbf{n}}$,[1]) *o*$^{\mathbf{n}}$ (z krótkotrwałem $^{\mathbf{n}}$ tylnojęzykowem): *wylęgać = wylę*$^{\mathbf{n}}$*gać, męka = mę*$^{\mathbf{n}}$*ka, drągi = dro*$^{\mathbf{n}}$*g'i, łąka = ło*$^{\mathbf{n}}$*ka.*

W wymowie szkolnej:

1. *ę* w wygłosie może mieć nosowość złagodzoną, należy jednak unikać zupełnego jej zaniku.

2. *ę, ą* przed *ł, l* tak samo z nieco złagodzoną nosowością lub też z zupełnym jej zanikiem: *wziął, wzięła, wzięli* lub *wzioł, wzieła, wzieli.*

3. przy *ę ą* przed zwartemi i zwartoszczelinowemi nie należy dopuszczać do całkowitego zaniku nosowości i wytwarzania odrębnej spółgłoski nosowej, więc unikać wymowy: *gęba = gemba, mądry = mondry, pętać = pentać, męka = me***n***ka.*

4. końcowego *ą* nie należy wymawiać jako *-om* lub *-o* (*widzom* lub *widzo).*

Ponieważ w sprawie wymowy nosówek projekt zbyt odbiegł od przeciętnej wymowy, przeto przytoczę projekt Komisji sześciu, który jest bardziej naturalny, bo domaga się tradycyjnej wymowy, uznanej w fonetykach opisowych języka polskiego jako rzeczywistej i normalnej. Projekt ten opiewa:

Przed spółgłoskami szczelinowemi należy wymawiać *ę, ą* jako wyraźne i staranne samogłoski nosowe: *kęs, vąs, vąchać;*

---

[1]) Z powodu trudności technicznych oznacza się *n* tylnojęzykowe przez **n**; brak też *o* nosowego.

przed zwartemi i zwarto-szczelinowemi powstaje przejściowa spółgłoska nosowa: *demby, denty, dońć;* na końcu wyrazu wymawiać *ą* całkowicie, a *-ę* w mowie potocznej jako *-e*, w mowie podniosłej z nieznaczną nosowością; przed *ł, l* z zanikiem nosowości jako *wzioł, wzieła, wzieli.*

Ze stanowiska wymowy poznańskiej można stanąć jedynie po stronie projektu Komisji sześciu, gdyż projekt Klemensiewicza, oparty tylko na tradycji pisowniowej, ogromnie odbiega od faktycznej wymowy polskiej i obala dotychczasowe poglądy na sposób wymawiania samogłosek nosowych.

Trzebaby całe społeczeństwo nauczyć nowej wymowy, więc nakazem wstrzymać samoistny rozwój języka. Najwięcej trudności przedstawia chyba wymowa *wziął, wzięła, wzięli* z pełną (!) nosowością w wymowie scenicznej. Przyznam się, że wymawianie pełnych samogłosek nosowych przed *ł, l* sprawia mnie osobiście ogromnie dużo trudności, w naturalny sposób chyba nikt tak nie wymawia. Gdy podczas dyktanda starałem się uwydatnić nosowość przed *l*, to większość uczniów napisała *wzięłli.* Wprowadzenie określenia „osłabiona nosowość“ jest nawet niebezpieczne dla samej poprawności, bo gdzie tu znaleźć granicę? Należy się obawiać, że po przyjęciu tej zasady zaczną wymawiać samogłoski nosowe w sposób afektowany, co dotąd uważano za rażącą i śmieszną przesadę. Tem więcej możnaby pójść za projektem Komisji sześciu, że zgodził się nań także Z. A. S. P., domagając się tylko „lekkiej nosowości“ przed *ł, l.*

VI. Spółgłoska *n* przed *k, g, ch.*

Projekt zaleca w takiej pozycji wymowę *n* jak **n** (**n** tylnojęzykowe) w wyrazach obcych: *ba**n**k, A**n**glja, fu**n**kcja*; natomiast w wyrazach rodzimych lub silnie przyswojonych jako zwykłe *n*: *okienko, panienka, Halinka, maszynka* (nie *okie**n**ko, panie**n**ka*!).

Zasada ta, o ile mogłem to zauważyć, jest konsekwentnie przeprowadzona także w gwarach wielkopolskich. Prof. Nitsch przypisuje Poznaniowi wymowę *panie**n**ka, okie**n**ko,* jednakże występuje ona dosyć rzadko.

VII. *-ym, -em, -ymi, -emi.*

Pisownię dzisiejszą końcówek narzędnika i miejscownika liczby pojedyńczej oraz narzędnika liczby mnogiej odmiany przy-

miotników, imiesłowów przymiotnikowych, zaimków i liczebników porządkowych ustaliła w ostatnich latach Akademja Umiejętności, chociaż niestety nie wszyscy kierują się nowemi przepisami, szerzą przez to anarchję i demoralizują młodzież szkolną.

Według projektu Klemensiewicza można końcówki te wymawiać zgodnie z akademickiemi przepisami ortograficznemi, zatem w narzędniku i miejscowniku liczby pojedyńczej jako *-ym* lub *-em*, lub bez względu na pisownię wyłącznie jako *-ym*; w narzędniku liczby mnogiej jako *-ymi* lub *-emi*.

Wymowa poznańska takiemu ujęciu projektu nie może się sprzeciwić, szczególnie że dopuszcza się wymowę *-ym*, *-ymi*, bo w Wielkopolsce istnieje wogóle skłonność do wymawiania *e* przed spółgłoskami nosowemi jako *y*.

VIII. Spółgłoska *l*.

Na kresach wschodnich spotyka się wymowę *liato*, *liubić*, gdzie indziej znowu *lytość*, *lys*. — Projekt mówi, że wymawiać trzeba *lato*, *luty*, lecz przed *i*: *l'is* lub *lis* (nie *lys!*)

W Wielkopolsce istnieje wyraźne *l'*, więc raczej *l'is* niż *lis*. (Prof. Benni zaleca tylko wymowę *lis*.)

IX. *k k'*, *g g'*, przed *e*, *ę*.

Na północo-wschodzie Polski wymawia się: *ręke*, *gęś*, *kedy*, *długe* lub *ręk'e*, *g'ęś*, *k'edy*, *dług'e*. Do tych okolic szczególnie odnosi się poniższy przepis.

W wyrazach polskich:

k g przed *ę* brzmi twardo: *tłukę*, *mogę*; *k g* przed *e* brzmi miękko z wyjątkiem połączeń: *jakem*, *takeś*.

W wyrazach obcych:

k przed *e* przeważnie miękko, o wymowie rozstrzyga ortografja: *kielich*, *kierat* obok *kedyw*, *keramika*, *kelner* (w Poznaniu częściej *kielner*).

g przed *e* zawsze miękko bez względu na pisownię: *giełda*, *giermek* oraz *g'enerał*, *g'eologja*, choć piszemy *generał*, *geologja*.

Poza *kielnerem* nie nasuwają się tutaj jakieśkolwiek inne zastrzeżenia.

X. Spółgłoska *ń* przed *s*, *z*, *sz*.

ń w takiej pozycji traci swoje zwarcie i staje się szczelinowem *j* z zabarwieniem nosowem, więc *paj̨ski*, *koj̨ski*. Taką

wymowę zaleca p. Klemensiewicz, przestrzegając zarazem przed wymową *koj„ paj*, oraz *panski, wilenski*. O wymowie *pański, koński* (z zachowaniem *ń*) zaznacza się w projekcie, że zdradza nie-Polaka; przeciwko temu chciałbym stanowczo zaprotestować, bo osobiście mawiam zwykle *pański, Szymański, Sikorzyński*, a pochodzę ze środowiska rdzennie polskiego. To samo zauważyłem w niektórych gwarach. Także prof. Benni uważa wymowę *koński* za wymuszoną.

XI. *śl, śr, śń, śp,* czy *szl, szr, szń, szp.*

Czy wymawiać *Śląsk, śruba, wiśnia itp.*, czy *Szląsk, szruba, wisznia...*, o tem rozstrzygać może tylko słowniczek ortograficzny.

XII. Upodobnienia spółgłosek pod względem dźwięczności.

Jak wiadomo, spółgłoski zależnie od położenia w wyrazie lub od sąsiedniej głoski tracą swą dźwięczność lub udźwięczniają się.

W wymowie scenicznej:

1. Dźwięczne zwarte, szczelinowe, zwartoszczelinowe na końcu wyrazu wymawiają się bezdźwięcznie: *lub = lup, rad = rat, paw = paf, wąż = wąsz, rydz = ryc* itp.

2. Spółgłoski zwarte, szczelinowe, zwartoszczelinowe w grupach spółgłoskowych upodabniają się pod względem dźwięczności lub bezdźwięczności do następującej spółgłoski: *babka = bapka, rzadki = rzatki, prośba = prożba, także = tagże, liczba = lidżba....* Inaczej jest przy *w, rz*, które upodabniają się do poprzedzających spółgłosek bezdźwięcznych: *kwas = kfas, twardy = tfardy, kwiat = kfiat, krzew = kszef, krzyk = kszyk*, ale *gwara = gwara, grzech = grzech*.

3. Spółgłoski półotwarte *(r, l, ł, m, n, ń)* tracą swą dźwięczność:

a) na końcu wyrazu po innej spółgłosce: *wiatr = wiat***r**,[1]) *zmilkł = zmilk***ł**, *myśl = myś***l**, *ośm = oś***m**, *baśń = baś***ń**.

b) między dwoma spółgłoskami niepółotwartemi przed bezdźwięczną: *k***r***tań, pios***n***ka, rzek***ł***szy, jap***ł***ko, Bup***r***ka (Bóbrka)*.

W wymowie szkolnej dopuszcza się w zachodniej Polsce wymowę *twarz = twasz, twój, swój, kwiat* (z *w, w'* dźwięcznem).

---

[1]) r, m, n, ń, ł, l bezdźwięczne oddaje się przez **r, m, n, ń, ł, l.**

Ze stanowiska zachodniej Polski należałoby wogóle wymowę *kf'at* zmienić na *kf*^{v}*'at* lub *k*^{f}*v'at*, co mają zapewne i artyści na myśli pod określeniem „zbliża się do *kfiat*“, zadowoliłoby to także zwolenników wymowy pisowniowej. Żądaniem wymawiania **ł** w *zmilk***ł**, *bieg***ł**, dalej *rzek***ł***szy*, *wióz***ł***szy* — nawet w szkołach! — chce się zaprowadzić wymowę, której chyba większość Polaków nie zna, którą bez umyślnego wysiłku nie będzie można się posługiwać. O wiele racjonalniejsza jest uchwała Komisji sześciu, która umożliwia w mowie potocznej opuszczenie takiego *ł*.

XIII. Międzywyrazowe upodobnienie spółgłosek pod względem dźwięczności.

Udźwięczniamy także wygłosową spółgłoskę bezdźwięczną przed dźwięczną (na zachodzie Polski także przed samogłoską) wyrazu następnego.

Tutaj przepis domaga się, aby w wymowie scenicznej:

1) wygłosowe zwarte, szczelinowe, zwartoszczelinowe upodabniały się pod względem dźwięczności do takichże wyrazu następnego: *las sosnowy* = *las-sosnowy*, *las dębowy* = *laz-dębowy*, *kot biały* = *kod-biały*, *wódz polski* = *wuc-polski*, *noc ciemna* = *noc-ciemna*, *noc zimna* = *nodz-zimna*.

2) wygłosowe zwarte, szczelinowe, zwartoszczelinowe przed półotwartemi i samogłoskami wyrazu następnego brzmią bezdźwięcznie: *wódz angielski* = *wuc-angielski*, *sad ojca* = *sat-ojca*, *szereg lat* = *szerek-lat*, *dąb ładny* = *dąp-ładny* itp. Wyjątek stanowią przyimki, gdzie zachowuje się dźwięczność: *od-rana*, *z-ojcem*, *przez-las*.

W wymowie szkolnej dopuszczalne jest udźwięczniania przed półotwartą i samogłoską wyrazu następnego w Wielkopolsce, Małopolsce i na Śląsku, więc *bez-ładny*, *kod-mały*, *nodz-afrykańska*, *nodz-letnia*...

Do takiego stawiania sprawy mogła projektodawców tylko ta okoliczność skłonić, że tak wymawiają w Warszawie jako stolicy. Sądzę jednak, że łatwiej mogłyby się Pomorze, Mazowsze i prowincje ruskie przyzwyczaić do udźwięczniania spółgłosek wygłosowych przed półotwartemi i samogłoskami następnego wyrazu, bo zrobiony tam już został wyłom przez przyimki, niż Wielkopolska, Śląsk i Małopolska do wymowy *kot-mały*, *pies-ładny*.

Udźwięcznianie międzywyrazowe nie występuje w dodatku stale, lecz zależy od indywidualnego tempa mówienia. Jeżeli nie dopuszcza się wymowy *jezdem* (zam. *jestem*), to należałoby może tak samo uczynić z *tagem, jageśmy* (zam. *takem, jakeśmy*).

XIV. Inne upodobnienia.

Dotyczy to przedewszystkiem upodobnień pod względem miejsca artykulacji. Wprawdzie istnieje skłonność do wymawiania *rozszarpać* = *roszszarpać, bezcielesny* = *beścielesny, pas zielony* = *paź-zielony, on się boi* = *oń się boi* itp., lecz należy takiego wymawiania raczej unikać, wynika bowiem z pewnej niedbałości wymowy. Na takie ujęcie można się zgodzić.

XV. Uproszczenie grupy spółgłoskowej.

Ustalenie prawideł zanikania pewnych spółgłosek w większem ich skupieniu napotyka na te same trudności, co przy upodobnieniach, bo i tutaj mamy do czynienia z indywidualnemi skłonnościami mówiącego. Projekt ogranicza się tylko do wymienienia kilku uproszczeń powszechnie przyjętych „bez fałszywego uprzedzenia o zależności wymowy od ortografji." (Czemu nie uznaje się takiej zasady przy nosówkach albo przy *ł* w *bie***gł**, *bie***ł***szy*?) Do nich należą: *krakowski* = *krakoski, królewski* = *króleski* (a jednak wymawiamy *szewski* = *szefski*), *pierwszy* = *pierszy, trzcina* = *czcina*, ale nie *tszcina* (a jednak *tszeba*[1]) lub *czszeba*, więc czemu odżegnywać się od *tszcina?*), *sześćdziesiąt* = *szeździesiąt, pięćdziesiąt* = *pieńdziesiąt, sześćset* = *szejset* itp. Dlaczego *trzeba* = *czszeba*, jeżeli bliższa ortografji wymowa *tszeba* w sferach inteligencji bardziej rozpowszechniona? Postać *czszeba* stanowi dalsze ogniwo upodobnienia.

XVI. Akcent.

Akcent polski jest stały i pada przeważnie na zgłoskę przedostatnią wyrazu. Co się tyczy odstępstw od tej zasady, to projekt zaleca następujące normy:

1) W formach czasownikowych z ruchomą końcówką w liczbie mnogiej czasu przeszłego i w trybie przypuszczającym akcentować tak, jak w formach bez tych końcówek: *wi|dzieliśmy, czy|tałyście, |poszedłbym, odczyty|walibyście.*

---

[1]) z *t* dziąsłowem.

W Poznaniu często słyszeć można *widzie|liśmy, czyta|łyście* lub *wi|dzie|liśmy, czy|ta|liśmy*, natomiast prawie zawsze *po|szedłbym, czy|tałbym, czytali|byśmy*. Rozwój języka niewątpliwie zmierza w kierunku powszechnego umiejscowienia akcentu na zgłosce przedostatniej, więc możnaby umożliwić taki sposób akcentowania form trybu przypuszczającego w wymowie szkolnej.

2) Zaimki jednozgłoskowe: *mi, ci, mię, cię, się, go, mu* jako enklityki nie mogą stać na początku zdania, więc *widziałem go*, nie *go widziałem, śmieję się*, nie *się śmieję*. — W gwarach stawia się te skrócone zaimki także na początku zdania, jednakowoż w mowie wykształconego ogółu Poznania jeszcze się tej zasady mniej lub więcej przestrzega. (Przed wojną jedna z poznańskich fabryk wyrabiała papierosy: *Się nie bój!*).

3) Zasadę akcentowania *|nie mam, |nie stój, |nie padł* (przy czasownikach jednozgłoskowych) można przyjąć także bez sprzeciwu.

4) Dotyczy połączeń jednozgłoskowych rzeczowników z przyimkiem. Akcent pada na rzeczownik, jeżeli na pojęcie w nim zawarte kładzie się specjalny nacisk; jest to znowu rzecz zupełnie subjektywna, więc przepis tutaj nic nie pomoże, osobiście naprzykład nigdy nie mawiam *wziął go |za łeb* tylko *za |łeb*.

5) W wyrazach odosobnionych, jak *mate|matyka, |algebra, |fizyka* itp., wśród inteligencji poznańskiej utrzymuje się akcent na zgłosce trzeciej od końca; wymawia się także *|nauka//na|uka*.

XVII. Wpływ rymu i rytmu na wymowę.

Ogólna zasada: Nie należy psuć rymu przez gwałtowne przystosowywanie wyjątkowej wymowy do dzisiejszych zwyczajów wymawianiowych, jeżeli postać wymawianiowa, użyta przez poetę, nadal choćby szczątkowo istnieje. Np. *ulice — świéce = świce; mieście — nareszcie = nareście; kryje — szyję = szyje.*

Jeżeliby postać wymawianiowa raziła zupełną obcością, nie można nią ze względu na rym kaleczyć wymowy: *złoto — ochotą; z bratem — za te; kończę — łączę; braci — traci — demokracji; dalej — poufali.* Tylko co do ostatniego przykładu możnaby mieć zastrzeżenia, gdyż wymowa *dali = dalej*, jak *więcy = więcej, ty dobry kobiety = tej dobrej kobiety*, zapewne w całej Polsce znana.

* *
*

Z powyższego zestawienia można poznać, że ujednolicenie wymowy polskiej nie jest rzeczą wcale tak prostą. Wszyscyśmy przyzwyczajeni do sposobu mówienia tych środowisk, w których zrośliśmy, więc też trudno nam się przyzwyczajać do innej wymowy. Każdy z nas mógłby znaleźć dużo silnych i słusznych argumentów na obronę swych przyzwyczajeń wymawianiowych, jeżeli one powstały drogą samoistnego rozwoju języka polskiego a nie pod wpływem języków obcych. To właśnie stara się uwzględnić projekt Zarządu Głównego Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego i dlatego chce o ile możności dostosować się do żywej normy wymawianiowej. Samo narzucenie takich prawideł poprawnej wymowy, które nie miałyby poparcia w żywym języku, byłoby bezowocne, chyba że posłalibyśmy wszystkich Polaków odnowa do szkoły. Nawet nowa ortografja po dziesięciu latach nie znalazła dotąd powszechnego przyjęcia, a cóż dopiero mówić o wymowie! Napewno Zarządowi Głównemu nie zależy na tem, żeby prawidłami uniemożliwić istnienie lokalnych cech wymowy, które świadczą o bujnem życiu naszego języka ojczystego i istnieją obok również licznych różnic w odmianie i słowniku. Projekt chce tylko ustalić pewne prawidła ogólno-polskiego dialekta kulturalnego dla tych, którym najwięcej tego potrzeba, przedewszystkiem scenie szkole i mówcom publicznym. Chodzi więc o to, żeby znaleźć właśnie taką platformę, aby móc wszystkich pogodzić, boć i z innych okolic Polski zgłoszą się także „pokrzywdzeni.“ Już sama dyskusja nad tem zagadnieniem skłoni szersze masy społeczeństwa polskiego do baczniejszego pielęgnowania mowy ojczystej i unikania błędów, wynikających z niedbalstwa. Podkreślam tutaj jeszcze raz, że uwagami swemi nie chce absolutnie przeszkadzać uchwaleniu prawideł, które będą powszechnie obowiązywały. Żeby łatwiej jednomyślność osiągnąć, zalecałoby się może zmiejszenie liczby punktów spornych, przedewszystkiem usunięcie takich, gdzie różnice wymawianiowe są minimalne i uchwytne tylko dla ucha specjalisty (np. różnica między *ó* a *u)*. Przytoczone w projekcie punkty sporne nie wyczerpują przecież wszystkich różnic wymawianionych, więc możnaby ich liczbę bez większej szkody dla sprawy zmniejszyć.

Poznań. Adam Tomaszewski.

KILKA UWAG O MORALNEM PRZYGOTOWANIU NA LEKCJE.

Pod przygotowaniem lekcji zwykle rozumiemy opanowanie materjału i obmyślenie strony metodycznej. Początkujący nauczyciel przygotowuje się — a przynajmniej powinien przygotowywać się pisemnie. Później zwykle zadowalniamy się mniej lub więcej starannem przygotowaniem ustnem.

Ale oprócz tego przemyślenia materjału i metody jest jeszcze inne przygotowanie, choć znacznie mniej praktykowane: przygotowanie moralne.

Wchodząc do jednej czy drugiej klasy, wyczuwamy w każdej pewną odrębną atmosferę duchową. Tworzy ją nauczyciel danej klasy, i jest ona skutkiem pewnego „promieniowania" duszy. Ten oto „klimat duchowy", w którym przebywa tyle młodych, wrażliwych dusz dziecięcych, powinien być taki, że w nim rozwiną się łatwo zasiane przez nas ziarna wiedzy i wartości moralnych. Inaczej będzie nasza praca bardzo szara, uboga i rzemieślnicza.

Ten „duch" w klasie jest więc albo słoneczny, miłosny, spokojny, cierpliwy — albo zimny, ciemny, pełen niepokoju, niecierpliwości.

A my sami jesteśmy albo pojmujący swój zawód jako służbę bożą i powołanie — albo też podejmujący szary trud pracy nauczycielskiej niechętnie, z przymusu, „dla chleba".

Dajmy na to, że należę do pierwszej grupy, że pragnę bardzo, wprowadzić tego „dobrego ducha" do swej klasy, że rozumiem, iż najważniejszym czynnikiem w mojem dziele będzie moja osobistość, a moja metoda i moje wiadomości odgrywają rolę drugorzędną.

W takim razie powinny być istotnemi cechami duszy: skupienie, spokój i równowaga, cierpliwość, dobroć. A przynajmniej powinien być nauczyciel w takim nastroju w chwili, gdy wchodzi do klasy i gdy przebywa w niej.

Ażeby tak było, trzeba jednak w życiu swojem stworzyć pewne warunki i pielęgnować swoją moralną istotę. Roztropnie i z pewną siłą woli należy usunąć ze swego otoczenia to, co rozstraja i utrudnia moralny postęp, być wiernym starej zasadzie o zdrowym duchu w zdrowem ciele, wzmacniać zdrowie

rozumnem odżywianiem się, ćwiczeniami fizycznemi, mądrym podziałem doby na pracę, sen i rozrywki, zaprowadzić pewien ład w życiu, obejmujący między innemi także rozumne rozporządzenie swojemi dochodami; bieżące sprawy dnia załatwiać kolejno, według ich ważności, starannie, bez pośpiechu.

Zawsze przecież chodzi o to, by być człowiekiem dobrym, mądrym, głębokim i bardzo wyrobionym, jasno uświadamiającym sobie swój kierunek życiowy. A to wszystko poto, by wyrobić w sobie tę osobistość, która idealnie spełni swoje zadania wychowawcze. Bo zadania te ogromnie ważne, w swoich skutkach daleko sięgające. „Kto młodzież ma, ten posiada przyszłość.“ Od naszej pracy zależy osobiste szczęście wielu i częściowo nawet przyszłość Polski. A podnosić będziemy tylko, gdy sami będziemy wysoko stali.

Dobierajmy bardzo starannie książki i ludzi, z któremi obcujemy. Jest to pokarm, według którego rośnie albo karłowacieje duch, choruje lub wzmacnia się, sięga wzwyż, albo tarza się w błocie. Tak wrażliwa jest dusza nasza na zewnętrzne wpływy.

Właściwe, bezpośrednie przygotowanie moralne każdego dnia polega na niby to drobiazgach, rozumiejących się same przez się, a jednak często przeoczanych i zaniedbanych. Punktualne wstawanie i staranne ubieranie się podnosi samopoczucie i pewność siebie, świadomość własnej sprężystości. Pożywne śniadanie zjedzone — i nie stojąco! A więc humor dobry, sumienie spokojne; wtedy czuję, że potrafię zapanować nad tem, czego dzień ode mnie żąda.

Pierwsze myśli skupione, wzniosłe, ogarniające zadanie dnia i życia całego. We mnie świadomość wielkiej odpowiedzialności i zrozumienie, że nietylko o nauczanie chodzi, ale o przygotowanie dzieci do trudu życia. Nieraz są myśli niesforne i nieskłonne do skupienia się. Wtenczas niechaj pomaga nam dobra, głęboka książka do wzniesienia się ponad siebie. Do klasy wchodzę silna, wolna, z jasnem czołem, naprzód patrząc.

Moje „ja“, obarczone troskami i osobistemi sprawami i niejednem rozczarowaniem życiowem — musi pozostać za drzwiami szkolnemi. Tu jestem tylko nauczycielką, tylko zajętą swoją klasą i swojem zadaniem.

Po każdej lekcji zastanówmy się nad jej przebiegiem. Warto zauważyć popełnione błędy, trudności i pomyśleć o usposobieniu poszczególnych dzieci. W następstwie wynajdziemy sobie sposoby i ulepszenia metodyczne.

Oto duchowe przygotowanie się na lekcje, ważniejsze jeszcze od metodycznego. Zrobimy za jego pomocą więcej, aniżeli nauczyciel, opanowujący jak najlepiej materjał i rozmaite cenne metody.

Trzeba, żeby wśród nas było więcej nauczycieli-artystów. Tymczasem rwie się, kto zdolniejszy do wyższych zawodów. Pogodzić pracę wychowawczą ze studjami na uniwersytecie jest jednak ogromnie trudno, bo jedno i drugie wymaga całego człowieka. Zwykle więc załatwia się w takim wypadku jedną i drugą pracę połowicznie i po dyletancku. Realną pracę teraźniejszości zastępuje nam czarująca wizja przyszłości o ukończonych studjach, wpływowem stanowisku. A przyszłość ta zwykle pozostaje niedoścignionem marzeniem. Ten i ów dojdzie do celu, ale wtedy dopiero, gdy już zgasła w nim przedwcześnie zużyta siła żywotna.

Czyż nie jest również czarujący, albo jeszcze bardziej pociągający ideał nauczyciela-artysty, który osiągnął w swoim fachu wielką doskonałość, bo koncentruje całą swoją uwagę, pracę, wyzyskuje swoje zdolności w tym celu, by coraz bardziej ulepszyć pracę wychowawczą — słowem, by przestać być dyletantem i zostać artystą w swoim fachu?

Poznań. Marja Niesiołowska.

JAK UCZYĆ RYSUNKU.

Często słyszy się w szkole zdanie, że rysunek jest przedmiotem mniej wartościowym. Bezpodstawność tego zdania jest oczywista. Niema bowiem przedmiotów głównych i podrzędnych. Nauczanie każdego przedmiotu można doprowadzić do absurdu i odwrotnie: każdy przedmiot można traktować rozumnie i z pożytkiem dla młodzieży. Cały sens przedmiotu zależy od sposobu traktowania go, od nauczyciela i jego metody.

Metody nauczania rysunku są rozmaite. Rzec można, że w dziedzinie tej panuje większa rozbieżność zdań i zapatrywań niż w innych przedmiotach. A z pośród wszystkich tylko jedno

może być najwłaściwsze. W nauczaniu rysunku podobnie jak i sztukach plastycznych popularnym stał się sąd, że każdemu wolno pewne, nieraz nawet zasadnicze sprawy, csądzać według własnego uznania, gdyż kwestje, związane ze sztuką są płynne, dowolne i nieuchwytne. Nic bardziej bezpodstawnego. Takie ustosunkowanie się do sztuki jest wyraźnie destruktywne, wprowadza w dziedzinę tę anarchję, co nauczaniu jak i sztukom plastycznym bardzo szkodzi. W sztuce obowiązuje, podobnie jak i w naukach ścisłych, żelazna logika i jej dyscyplina, a kto się jej nie podporządkowuje, nie tworzy sztuki poważnej. Nie o to idzie, co komu się zdaje czy podoba, lecz o to, co logicznie wynika z elementarnych i zasadniczych praw i podstaw sztuki, a to można zawsze wykazać i udowodnić i nie jest wcale zależne od indywidualnych upodobań.

Najogólniejszy podział, jaki pod względem metod nauczania rysunku da się przeprowadzić, jest następujący: 1) metoda rysunku mechanicznego, 2) rysunku samodzielnie-twórczego. Pierwsza polega na tem, że uczniowi daje się gotowe wzory do naśladowania i kopjowania. Metoda ta prowadzi po drodze małego wysiłku do łatwych wyników lecz istotnie wcale nie jest pożyteczna, budzi słabe zresztą zainteresowanie tylko u jednostek niesamodzielnych, a bardziej wartościowe nudzi i zniechęca do przedmiotu. Niewłaściwość metody mechanicznego kopjowania, będącej w powszechnem użyciu jeszcze kilkadziesiąt lat temu, można uważać jako główną przyczynę, że wychowankowie dawnych szkół zbyt mało interesowali się przedmiotem, co w rezultacie wytworzyło ogólnie lekceważący stosunek do nauki rysunku, a co z tem się do pewnego stopnia łączy, i do sztuk plastycznych. W dzisiejszej szkole trzeba przyjąć jako zasadę, że metoda ta jest niedopuszczalna i nauczycielowi nie wolno ani pokazywać, ani na tablicy wykonywać żadnych wzorów rysunkowych, co więcej — obowiązkiem nauczyciela jest ostrzegać uczniów przed szkodliwym wpływem wzorowania się na jakichkolwiek, choćby i dobrych wzorach, spotykanych poza szkołą.

Każdy wzór, który uczeń tworzy, musi być wynikiem pracy twórczej, musi żyć prawdą i szczerością spontanicznie rodzącego się dzieła czy dziełka, to też metoda samodzielnego i twórczego rysunku różni się zasadniczo od pierwszej. Uczeń nietylko wykonuje

rysunki swe własnoręcznie i bez pomocy, lecz co najważniejsze, jest ich autorem w całkowitem słowa znaczeniu, sam je tworzy tak, jak szczery artysta. Nauczyciel nie jest tu dostawcą wzorów, lecz znawcą przedmiotu, który w każdem najbardziej nawet subtelnem zagadnieniu, wytworzonem przez życie klasy, służyć może radą i umie ocenić istotną wartość pracy i jakość wysiłku ucznia. Zaznajamia on uczniów przedewszystkiem z rodzajem techniki, z jej prawami i dyscypliną. Uczy sposobu operowania narzędziem i materjałem, wskazuje ich cechy i właściwości, oraz uczy szacunku dla nich, zwraca uwagę na ujemne skutki nieprzestrzegania naturalnych granic danego rodzaju, oraz ostrzega przed destrukcją, która występuje zawsze tam, gdzie brak metody i zrozumienia techniki lub zagadnienia. Poza tem nauczyciel stoi na uboczu, jest tylko widzem, który obserwuje cierpliwie z wyrozumieniem i pobłażaniem samodzielny rozwój jednostki. Objaśnia całej klasie pewien problem oraz schemat, podług którego można rozwijać zadanie, wybudować całą strukturę, a następnie żąda od każdego ucznia, by wykonywał inne zadanie, tworzył własną koncepcję, pomysł i sposób interpretacji indywidualnej. W ten sposób powstaje w klasie tyle indywidualnych rysunków, ilu jest w niej uczniów, a nauczyciel po pewnym czasie może poznać cechy indywidualne każdego ucznia (występują one już w pierwszym samodzielnie tworzonym rysunku). Po dłuższej obserwacji powinien nauczyciel wczuć się do tego stopnia w każdego ze swych uczniów, by, znając jego indywidualność, mógł łatwo poznać nietylko obcą rękę, ale i zapatrzenie się na obcy wzór. Wątpliwości, czy uczeń jest autorem danego rysunku, rozstrzygnąć łatwo, skoro każdy uczeń ma swoje jasne zdecydowane oblicze. (Już w pierwszej klasie gimnazjalnej — czwartej czy piątej klasie szkoły powszechnej — uczniowie mogą mieć zdecydowany indywidualny rysunek, a także indywidualny koloryt.)

Przy takiej pracy, gdzie nacisk główny położony jest na twórczą samodzielność i szczerość pracy, gdzie nie zniechęca się ucznia pokazywaniem mu niedoścignionych doskonałości i wzorów, gdzie ceni się i złe, jeśli są tylko własne, szybko rodzi się nastrój zainteresowania i zamiłowania. Błędy stają się tu pożytecznym materjałem, który się omawia poto, by w przyszłości unikać ich powtórzenia się. Uczeń błądzi, sam swoje błędy poznaje, lecz

równocześnie spostrzega choćby i nieznaczny postęp, zaczyna nabierać przekonania do swych sił, pracuje z ochotą, zapala się do pracy, do tworzenia. Oczywista, kaligraficzna strona rysunku nie odgrywa tu żadnej roli i nie należy jej wymagać, raczej chodzi wyłącznie o ortografję i logikę rysunku. Rola nauczyciela coraz bardziej występuje w formie autorytetu, który na podstawie większego doświadczenia rozumie każde pociągnięcie ucznia, widzi każdy błąd, lecz przedewszystkiem ocenia głęboką wartość przeżycia artystycznego i staje się jedyną niezawodną pomocą w chwili wahania lub zbłąkania się.

By uniknąć konfliktów, jakie mogą się wytworzyć wskutek niewłaściwego programu, trzeba dla każdego wieku wyznaczyć odpowiednie ćwiczenia. Niezmiernie to trudna i subtelna sprawa, i nigdy zdaje się nie będzie za wiele doświadczenia w tej kwestji. Naogół załatwia się ją bardzo prymitywnie i nieudolnie. Zazwyczaj mniema się, że dziecko powinno rysować najpierw np. śliwkę, jabłko, potem krzesło, a dopiero wkońcu człowieka czy zwierzęta. Podział taki podług tematu odpowiada naiwnemu podziałowi sztuk plastycznych na rodzaje podług tematu. Tak samo jak w sztuce uznano za powierzchowny podział na działy: religijny, historyczny, rodzajowy, pejzażowy itd. podobnie i w nauczaniu podział ten nie wytrzymuje krytyki. Mistrz wykaże swoją fachowość w malowidle martwej natury w tym samym stopniu, co i w portrecie, dziecko zaś swą naiwność w rysunku śliwki tak samo, jak człowieka. Każdy najbardziej zawiły kształt da się sprowadzić do formy bardzo prostej i łatwej do wykonania. Udowodniono poza tem naukowo, że dziecko spontanicznie zaczyna rysować właśnie formy najtrudniejsze, figurę ludzką i zwierzęta. Oczywista, ujmuje to w swoisty, naiwny i prosty sposób.

Tak samo jak w sztuce najogólniejszy podział odgranicza sztukę młodą, naiwnie prymitywną i nieudolną, od sztuki dojrzałej, bogatej w mądrość tradycji, a gdzieś pomiędzy jedną i drugą doszukać się można pełnego rozkwitu zdobnictwa, podobnie i w nauczaniu da się przeprowadzić najogólniejszy podział na rysunek dziecięco-naiwny, kompozycje zdobnicze i studjum o charakterze akademickim. W części pierwszej, bez względu na to, co dziecko rysuje, wszystko będzie naiwne, a im przedmiot trudniejszy, dziecko tem bardziej go uprości i pomysłowo rozwiąże.

Nie zna ono właściwie żadnych trudności w rozwiązywaniu problemów, zna jedynie trudności techniczne. Wywoływać trzeba w jego wyobraźni wspomnienia przeżyć i obserwacji, rozbudzać opowiadaniem fantazję i nakłaniać do wypowiadania się plastycznego przy minimalnym wprost wpływie, a dosłownie żadnej korekcie nauczyciela. Czas tych ćwiczeń trwać może do dwunastego roku życia, a pozostawia się go przedewszystkiem naturalnemu dojrzewaniu schematów poszczególnych pojęć oraz obudzeniu się żywego zamiłowania. Wpływ nauczyciela musi tu być bardzo subtelny; ogromny jest bowiem dystans pomiędzy dojrzałością nauczyciela i naiwnością dziecka, a narzucanie mu sposobu interpretacji starszych jest tylko zabójcze. Często więc trzeba z konieczności dziecko pozostawić mądrości własnego instynktu. Nauczyciel nie poucza, nie wskazuje drogi, ogranicza się jedynie do wspólnej narady z uczniem i pozwala mu borykać się z trudnościami i uczyć samemu. Nieco później można dawać uczniowi do wykonania ćwiczenia zdobnicze. Dziecko podobnie jak lud obok szczerej naiwności ma wiele skłonności i pomysłowości do zdobienia. Tu również po zaznajomieniu się z poszczególnemi technikami dziecko z własnej wyobraźni i z zadziwiającą niejednokrotnie inwencją rozwiązuje samodzielnie najtrudniejsze problemy. Nieraz spotyka się na lekcjach racjonalnie prowadzonych w przeciętnych zresztą klasach i wśród przeciętnych uczniów tak wielkie bogactwo i różnorodność samodzielnie tworzonych pomysłów i koncepcyj dekoratywnych, że nauczyciel, o ile jest szczery, musi przyznać, iż to, co on sam mógłby klasie narzucić jako własny pomysł, jest tylko znikomą cząsteczką tego, co klasa jako zbiorowisko o bujnej i świeżej wyobraźni stworzyć może. Od dziesiątego do trzynastego roku życia znajduje się dziecko w okresie, kiedy zaczyna mu nie wystarczać rysunek naiwny, kiedy pod wpływem kontroli intelektu traci na intensywności jego naiwny impet twórczy, rozwijający się dotychczas tak pięknie i tworzący całe sceny z życia ludzi, zwierząt itp., a jeszcze z powodu zbyt młodego wieku trudno o ścisłe studjum z natury. W tym czasie najlepiej kłaść główny nacisk na ćwiczenia zdobnicze. Począwszy od czternastego roku życia można zacząć traktować ścisłe studjum w sensie akademickim. Przy wszystkich jednak ćwiczeniach temat odgrywa rolę drugorzędną i można powtarzać rysowanie tych samych przedmiotów,

wykonując coraz to bardziej dojrzałe ich formy. Synteza rysunkowa bryły i barw danego środowiska o przedmiotach choćby i najbardziej codziennych i niewyszukanych zdaje się być celem, do którego zdążać winni uczniowie klas najwyższych szkoły średniej.

Ogląd dzieł sztuki, dostosowanych zresztą do wieku i stopnia rozwoju ucznia, zdaje się być niezbędnem dopełnieniem nauczania. I tak w okresie rysunku naiwnego dzieła naiwnych prymitywów (wschodnia sztuka) mogą utwierdzić ucznia w przekonaniu, że sztuka jego ma rację bytu, w okresie zaś ścisłego studjum poważna sztuka europejska może ułatwić pokonanie niejednej trudności technicznej i rozwiązanie problemu. Poza tem ogląd dobrych i wartościowych dzieł urabia smak estetyczny i kulturę artystyczną.

Poznań. W. Lam.

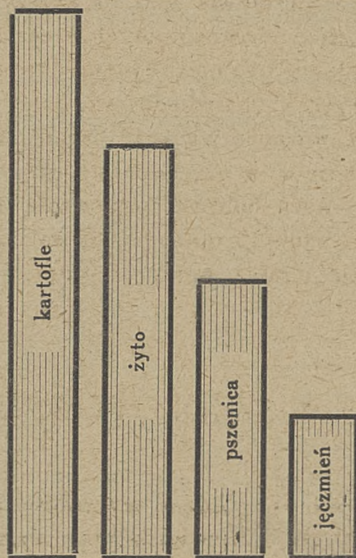
WYKRES W SZKOLE POWSZECHNEJ.

II.

Oddział IV pod względem wykresów możemy traktować, jako rozszerzenie III-go. Wprowadzenie ułamków dziesiętnych, pojęcie stosunku i procentu znakomicie ułatwi wykazywanie zależności między wielkościami. Z wykresów, stosowanych na tym poziomie, na szczególniejszą uwagę zasługuje kreślenie figur podobnych, planów oraz wykresów obrazkowych i słupkowych w związku z krajoznawstwem (np. wykres produkcji ziemiopłodów danej okolicy — rys. 14.)

Oddział V-ty jest to stopień przejściowy pomiędzy elementarnem traktowaniem matematyki w oddziałach poprzednich, a wzniesieniem się na poziom nieco wyższy w oddziale VI-tym. Dotąd braliśmy tylko pod uwagę liczby szczegółowe, wszelkie prawa i zależności traktowaliśmy pod kątem widzenia każdego poszczególnego przypadku. W oddziale V-tym wprowadzamy liczby ogólne, aby w następnych oddziałach szkoły powszechnej zastosować je we wzorach matematycznych, mających ogólne znaczenie. Cała więc nauka matematyki nabiera na tym stopniu szczególniejszego znaczenia. Tyczy się to zwłaszcza przygotowania do zrozumienia zależności funkcjonalnej w oddziale VI-tym. Przygotowanie to winno polegać przedewszystkiem na przygodnem,

coprawda, lecz ciągłem wskazywaniu na tę zależność, na dobieraniu odpowiednich zadań i na wykonywaniu jak największej liczby wykresów. Każde prawo matematyczne, każde zadanie winno być bezwarunkowo ilustrowane graficznie. Na tym stopniu niebałbym się

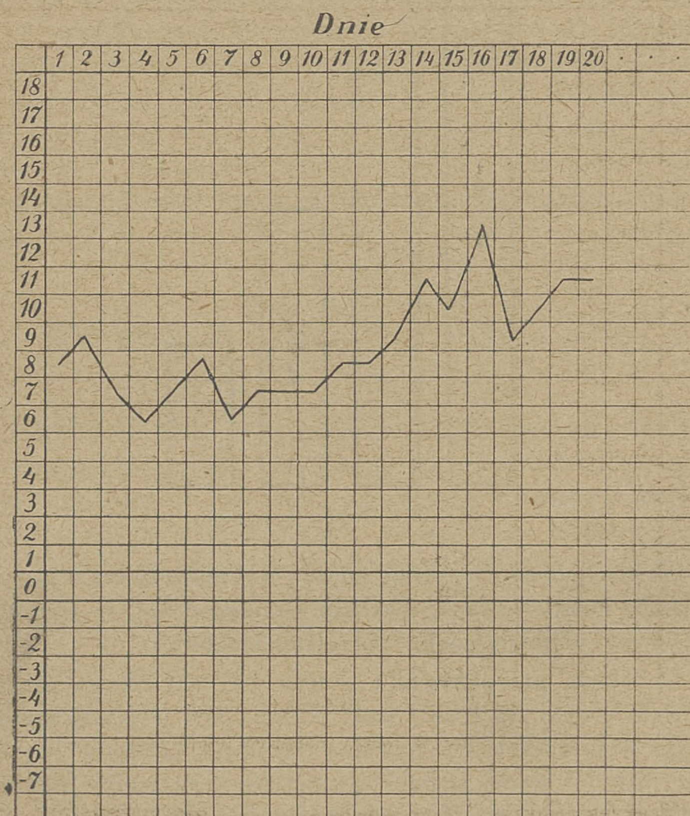


Rys. 14. Wykres produkcji.

już wykresów linjowych. A więc linjowy wykres temperatury, wykresy frekwencji, kosztu towaru, rozkładu pociągów itp. — możnaby tu w związku z odpowiedniemi zadaniami stosować.

Po takiem przygotowaniu można już bez obawy przystąpić w oddziale VI-tym do t. zw. nauki o funkcjach. Należy zaznaczyć, że nauka o funkcjach nie powinna stanowić jakiegoś odrębnego działu. Jak już wyżej zostało zaznaczone, cała nauka matematyki polega na wykazywaniu zależności między wielkościami. Szczególnie jaskrawo występuje to zadanie matematyki, gdy w oddziałach wyższych przechodzimy do nauki t. zw. algebry, gdzie wszystkie zagadnienia polegają na wyszukiwaniu tej zależności i określaniu jej wzorami. Otóż jeżeli w ciągu całej poprzedniej nauki nie ograniczaliśmy się do nauczania jedynie suchego operowania liczbami, to i nauka algebry nie sprawi większej trudności, a szczególnie pojęcie funkcji stanie się jasne.

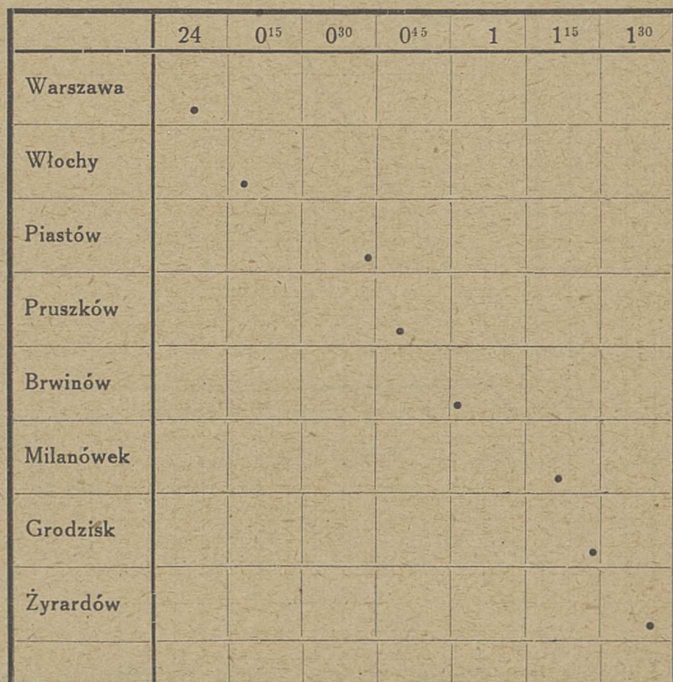
Jeżeli chodzi o wykresy w oddziale VI-tym, należałoby rozpocząć od powtórzenia wykresów kreślonych poprzednio. A więc przedewszystkiem należałoby uwzględnić wykresy t. zw. empiryczne, to jest osiągnięte drogą obserwacji i doświadczenia. Należą tu: wykres temperatury, frekwencji uczniów, rozkładu pociągów, drogi piechura itp.



Rys. 15. Wykres temperatury.

Po przerobieniu wykresów empirycznych, na których uczniowie drogą obserwacji, doświadczenia i wreszcie rozumowania wyśledzą istnienie zależności między rozmaitego rodzaju wielkościami — przychodzi moment wykreślenia zależności objętych nazwą proporcjonalności prostej i odwrotnej. Na odpowiednio dobranych

przykładach z życia, nauczyciel wykaże, że obok wielkości, które zależą od siebie, ale których zależność nie da się określić w ścisły sposób, istnieją wielkości, których zależność wyraża się w ten sposób, że zwiększeniu się względnie zmniejszeniu jednej z nich — odpowiada zwiększenie się lub zmniejszenie drugiej tę samą liczbę razy.



Rys. 16. Grafik ruchu pociągu.
(Punkty należy połączyć linją.)

Wykres funkcyj: $y = ax$ i $y = \frac{a}{x}$ nie przedstawi specjalnych trudności. Należy tylko pamiętać, że wykresy tych funkcyj muszą być oparte na zadaniach wziętych z życia. (Np. koszt towaru w zależności od ilości przy tej samej cenie; droga, którą przechodzi piechur w zależności od czasu przy tej samej prędkości; długość boków prostokąta przy tej samej powierzchni itp.) Należy zwrócić baczną uwagę na t. zw. współczynnik proporcjonalności — a, który ma wartość stałą. Zrozumienie tego współ-

czynnika można osiągnąć, wyrażając wzorem cały szereg zagadnień na zależność wprost i odwrotnie proporcjonalną i rozwiązując je przy pomocy uczniów.

Rys. 17. Wykres funkcji: $y = ax$
$a = 2.$

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10			
y	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20			

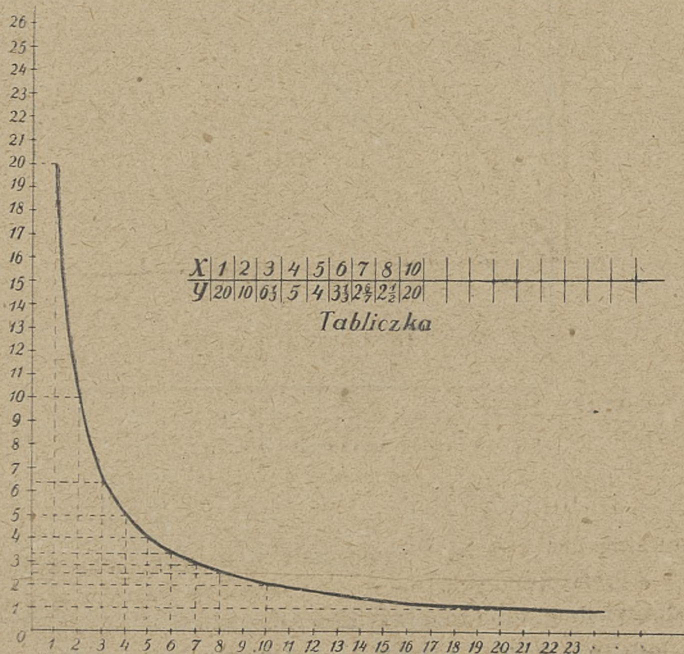
Tabliczka.

Naturalną jest rzeczą, że nie należy narazie nadawać wielkościom wartości ujemnych, należy natomiast w każdym wypadku ułożyć odpowiednią tabliczkę wartości dla x i y i prowadzić na wykresie możliwie dużo rzędnych i odciętych, ażeby punkty przecięcia dały nam możliwie dokładny obraz figury, wyobrażającej daną funkcję.

Funkcję: $y = x + a$ traktujemy jako sumę o jednym składniku zmiennym.

W poprzednich klasach przy sporządzaniu wykresów osie spółrzędnych traktowaliśmy jako zwykłe odcinki bez zwracania uwagi na ich znaczenie przy wyznaczaniu punktu. Teraz nadszedł czas wprowadzenia tych spółrzędnych. Nie jest to rzeczą łatwą.

Żeby dzieci dobrze uświadomiły sobie wyznaczanie punktu na podstawie spółrzędnych, musimy odwołać się do pojęcia spółrzędnych geograficznych. Analogja jest tu wyraźna. Dużą pomocą mogą się tu okazać wykresy empiryczne (np. temperatury), gdzie również posługujemy się dwiema linjami przecinającemi się pod kątem prostym. Chodzi tylko o zwrócenie na nie uwagi. W każdym bądź razie w wyjaśnieniu znaczenia spółrzędnych dużo zależy od pomysłowości nauczyciela — recepty wskazać tu nie można.



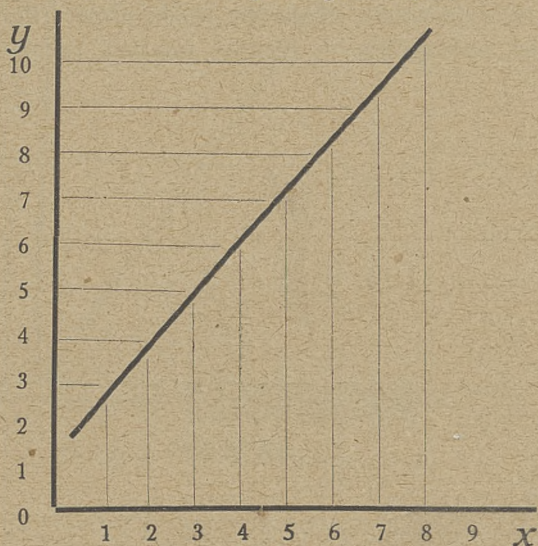
Rys. 18. Wykres funkcji: $y = \frac{a}{x}$

$a = 20$

Rozszerzenie zakresu liczb na liczby ujemne może być oparte na poprzednim materjale wykresowym. Dotyczy to zwłaszcza wykresów temperatury, gdzie temperaturę poniżej zera można traktować, jako ujemną. Teraz jest odpowiednia chwila do rozszerzenia wykresów funkcyj na wartości ujemne. Na otrzymanym

w ten sposób materjale można oprzeć dalszą naukę o liczbach względnych.

W oddziale VII-ym mamy zastosowanie wykresów do rozwiązywania równań. Graficzne rozwiązanie daje wynik tylko przybliżony, lecz, uzupełnione rozwiązaniem rachunkowem, daje jasny obraz wartości pierwiastków i ich wzajemnego związku.



Rys. 19. Wykres funkcji: $y = x + a$
$a = 2.$

x	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
y	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	13		

Tabliczka.

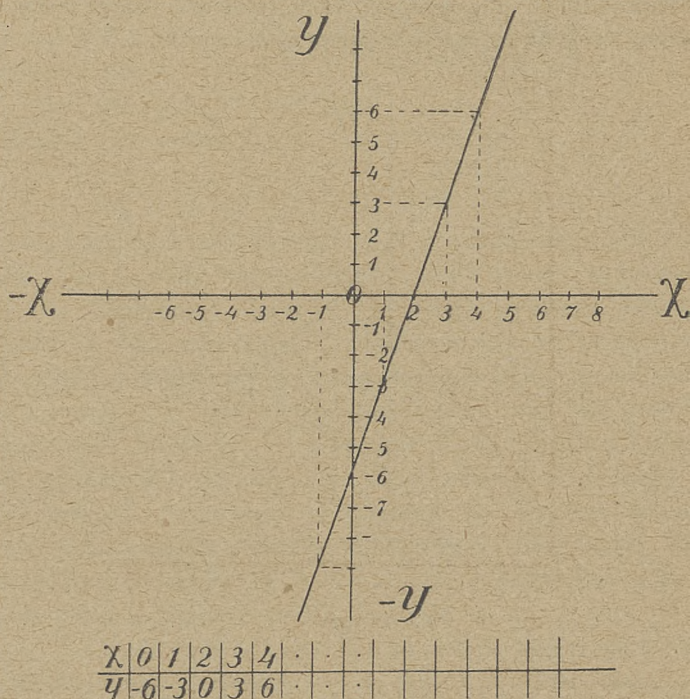
Należy dobierać przykłady łatwe o wzorach możliwie prostych. Jako pierwszy przykład równania, nadającego się do przedstawienia graficznego jest: $ax = b$. Równanie to można przekształcić na: $ax - b = o$ i wyrazić w postaci funkcji: $y = ax - b$. Szczególnie wyraźnie występuje na wykresie układ 2 równań z 2 niewiadomemi. Daje on niezwykle ciekawe wyniki (zależnie od spółczynników). Najprostszy przykład na układ 2 równań ma taką postać:

$$x + y = a$$
$$x - y = a,$$

po przekształceniu otrzymamy funkcje:

$$y = a - x$$
$$y = x - a.$$

Wykresy funkcji: $y = x^2$ oraz równania stopnia 2-go uważałbym za przedwczesne na tym poziomie. Lepiej gruntownie przerobić materjał, jaki dają równania stopnia 1-go. Wychowanek szkoły powszechnej, o ile poprzestanie na otrzymanem w niej



X	0	1	2	3	4									
y	-6	-3	0	3	6									

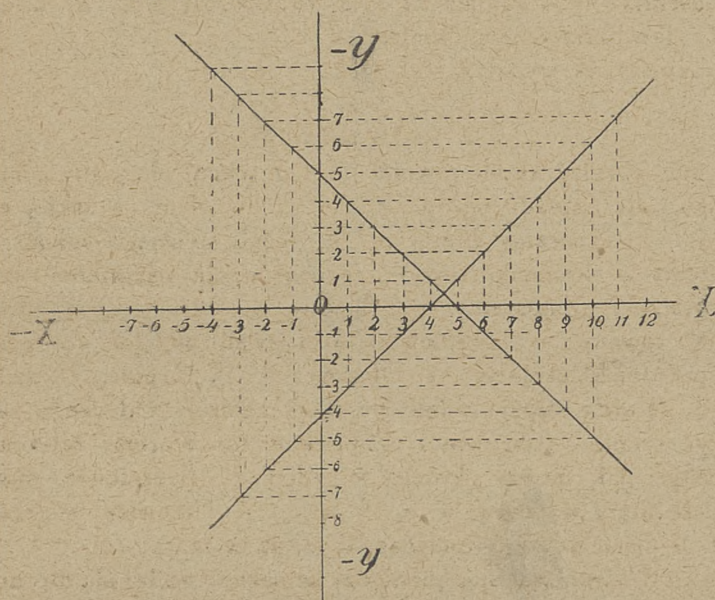
Rys. 20. Wykres równania: $3x - 6 = 0$.
($y = 3x - 6$.)

wykształceniu, rzadko się w życiu spotka z równaniem kwadratowem, a jeżeli przejdzie do szkoły średniej — to dopiero w klasie 5-ej będzie miał z niem do czynienia. Chciałbym jeszcze nadmienić, że bardzo dużo materjału do wykresów, zwłaszcza w oddziałach VI i VII daje fizyka, geografja i nauka o Polsce. Stosować tu można wszystkie typy wykresów, poczynając od obrazkowych, kończąc na wykresach funkcyj.

Na zakończenie należy jeszcze raz podkreślić olbrzymie znaczenie wykresów w szkole powszechnej. Wykres, jako środek poglądowy, w dziedzinie metod i sposobów nauczania zajmuje miejsce pierwszorzędne. Wykres poza swoją wartością materjalną

— przemawiania do umysłu dziecka swoją bezpośredniością — ma i inne jeszcze głębsze może znaczenie: znaczenie wychowawcze. D z i e c k o, k r e ś l ą c, p r a c u j e n i e t y l k o u m y s ł e m, l e c z i r ę k ą: d z i a ł a. Widzi wyraźniej związek działań matema-

X	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	6	8	-	-
y	9	8	+7	6	5	4	+3	2	1	-1	-3	-	-



X	-3	-2	0	2	6	8	·	·	·				
y	-7	-6	-4	-2	2	4	·	·	·				

Rys. 21. Wykres układu równań; $y = 5 - x$
$y = x - 4$

tycznych z życiem. Jak każdy rysunek-wykres, wyrażając stosunki życiowe, bawi oko, wzmaga chęć do nauki. Wreszcie obejmując różne dziedziny życia, łączy różne przedmioty nauczania. Przez wykres osiągamy więc konieczną w szkole powszechnej koncentrację w nauczaniu.

Należy się tylko strzec jednego: stosowania wykresu dla samego wykresu. Musimy pamiętać, że jest to tylko jeden ze środków, służących do osiągnięcia wyższych celów.

Ojrzanów. Wacław Turos.

WPROWADZENIE POJĘCIA FUNKCJI.

(Lekcja w klasie VI.)

Zbliża się zima. Uczniowie: Antoś, Boleś i Czesio chcieliby kupić sobie po 2 m sukna na nowe ubrania. Ile złotych potrzebuje na ten cel A? (Nie wiem, po ile zł zapłaci za 1 m sukna.) — Przypuśćmy, że A zapłaci za 1 m po 8 zł, B po 9 zł, a C po 15 zł. Jak obliczysz, ile wydał A?

Zapisz: A wydał 2 × 8 zł = 16 zł,
B „ 2 × 9 zł = 18 zł,
C „ 2 × 15 zł = 30 zł.

Inni koledzy kupili również po 2 m sukna, ale każdy z innego gatunku. Ile zapłacił każdy z nich? (Nie wiem, w jakiej cenie kupił.) — Oznaczmy literą „c“ — cenę pewnego sukna. Jak napiszemy w skróceniu sposób rozwiązywania wszystkich powyższych zadań? Zapiszemy tę formułkę: w = 2 × c, „w“ oznacza wartość towaru. — Uczniowie posługiwali się już formułkami w poprzednich lekcjach. — Dlaczego A, B, C płacą każdy inną sumę? (Każdy kupuje sukno po innej cenie.) Od czego zależy wartość sukna? (Od ceny.) Zapiszemy to: Wartość zależna jest od ceny. Jak można skrócić to zdanie? (Uczniowie stawiają pierwsze litery wyrazów: w. z. = o. c.) — Umówimy się, że zamiast o. pisać będziemy nawias, t. j. tak w. z. = (c).

A, B, C, potrzebując pieniędzy na sukno, godzą się do roboty: po 3 zł dziennie. Ile zarobił A? B? C? (Nie wiem, ile dni pracował.) A pracował 7 dni, B 10 dni, C 11 dni. Ile zarobił A? (21 zł = 7 × 3 zł.) B. (30 zł = 10 × 3 zł.) C. (33 zł = 11 × 3 zł.) Inni robotnicy, zajęci na tych samych warunkach: z = d × 3. W tej formułce „z“ oznacza zarobek, „d“ ilość dni pracy. Czy wszyscy dostaną przy wypłacie taką samą ilość zł? Od czego zależy wysokość zarobku? (Zarobek zależny jest od dni pracy.) Napiszmy to w skróceniu: z = z (d). Dlaczego to skrócenie jest niejasne? (Są dwa „z“.) Aby uniknąć pomyłek, umówimy się, że zależność oznaczać będziemy literą „*f*“ zamiast „z“. Będzie to skrócenie łacińskiego wyrazu *funkcja*, (zapiszemy), oznaczającego to samo, co polski wyraz *zależność*. Nasze skrócenia wyglądać będą tak:

w = *f* (c)
z = *f* (d).

Przeczytaj te wyrażenia! Co oznacza f? Jak przeczytasz nawias? Dlaczego używamy łacińskiego wyrazu, a nie polskiego? (Aby się łatwiej porozumieć z innemi narodami, które język ten znają.)

Widzimy napisane na tablicy następujące wyrażenia:

$$w = 2 \times c \qquad w = f(c)$$
$$z = d \times 3 \qquad z = f(d).$$

Czy zależność „w“ od „c“ jest taka sama, jak zależność „z“ od „d“? (Tak — nie.) Czy patrząc na wyrażenia: $w = f(c)$ i $z = f(d)$, możemy odpowiedzieć na poprzednie pytanie? (Nie.) Słusznie, bo wyrażenia te mówią nam tylko, że zależność istnieje, ale nie mówią nam, jaka jest ta zależność. Które formułki określają nam dokładniej, w jaki sposób jest zależne „w“ od „c“, a „z“ od „d“? (Wzory: $w = 2 \times c$ i $z = d \times 3$.) Ile razy jest „w“ większe od „c“? (Dwa razy.) „z“ od „d“? (Trzy razy.) Zależność więc nie jest jednakowa, jak to widzimy z formuł. Co więc poucza nas dokładnie o tem, jaka jest zależność między liczbami? (Formuły odnoszące się do tych funkcyj.)

Sformułujemy jeszcze jedno zagadnienie i zbadamy, jak zależą od siebie dane warunki następującego typu zadań:

Obliczyć obwód kwadratu. Zapiszemy formułkę: $o = 4 \times b$. (Uczniowie dyktują znaną sobie formułę.) Od czego zależy obwód? Zapiszemy: $O = f(b)$. Ile kwadratów można sobie pomyśleć lub narysować? Czem się będą różniły między sobą? Jak będziemy obliczać ich obwody? Która liczba przy obliczaniu pozostanie niezmieniona, a która będzie się zmieniać dla każdego kwadratu? Jak nazwiemy liczbę „b“? (Zmienną.) Jak nazwiemy liczbę „4“? (Niezmienną, stałą.) Podajcie liczby stałe w wzorach: $w = 2 \times c$, $z = 3 \times d$. Które liczby w tych wzorach są zmienne? Co one oznaczają? (c = cena, d = dni, b = bok.) Które liczby jeszcze się zmieniają? (w, z, o.) Każdy chłopiec, wybierając materjał, może kupić sukno za taką cenę, jaka mu odpowiada, np. A wybrał sukno po 8 zł za 1 m. Ile zapłacił A za materjał na swoje ubranie? Czy może zapłacić mniej, czy zechce zapłacić więcej niż 16 zł? Czy więc „w“ może się zmieniać dowolnie? (Nie, zależy to bowiem od „c“.) Jak nazwiemy zmienną „c“? (Zmienną niezależną.) Zapiszemy: C jest zmienną niezależną, „w“ jest zmienną zależną, a „2“ stałą. Ile mamy liczb stałych w pierwszym, drugim i trzecim wzorze? (Jedną.) Niezawsze tak będzie.

Sformułujemy zadanie: Płacę za kopanie ziemniaków po 80 gr od centnara i odciągam po 2 zł dziennie za utrzymanie. Jaki będzie dzienny zarobek robotnika? — Zadanie to było już rozwiązywane dawniej, więc dzieci łatwo je formułują. $P = k \times 0{,}80$ zł — 2 zł, „P“ oznacza płacę dzienną, „k“ ilość centnarów ziemniaków wykopanych. Ile jest stałych w tym wzorze? (0,80 i 2.) Która liczba jest zmienną niezależną, która zależną? Od czego zależy płaca „P“? Zapiszemy zależność: $P = f(k)$.

Przeczytaj to wyrażenie. Co oznacza „f“? Jak się nazywają liczby, składające się na wzór? (Stała, zmienna niezależna, zmienna zależna.) Czy wzór rozwiązuje zadanie? (Nie, określa zależność zmiennych między sobą.)

Zadanie domowe:

Sformułować zagadnienie: Sprowadzam robotników zdaleka i płacę im po 5 zł dziennie i jednorazowy stały dodatek 4 zł na podróż. Ile wynosi zarobek robotnika („z“) po pewnej ilości dni („d“)? Zapisać, które liczby w tym wzorze będą stałe, które zmienne zależne i niezależne.

Dalsze lekcje obejmą: Przedstawianie funkcyj zapomocą: a) wzoru, b) tabeli, c) wykresu.

Zależność wprost i odwrotnie proporcjonalna.

Badanie funkcyj i zastosowanie.

Gniewkowo. F. H.

WIERSZ: GROBLA.

(Lekcja w klasie V.)

I. Przygotowanie: (a: dalsze na wycieczce). Dzieci idą nad Wartę ulicą Groblą, w kierunku nowego mostu i łazienek, na lewym brzegu rzeki. Tutaj postój i pogadanka: Kilka lat temu jeszcze nie było tej aleji, na której stoimy. Może który z was wie, odkąd ona istnieje. (Od wiosny r. 1924.) Wypowiedz się, co sobie jeszcze przypominasz o tej powodzi. Wskaż miejsce, gdzie saperzy tamowali fale Warty. O drodze Dębińskiej i Dolnej Wildzie chciałbym jeszcze coś usłyszeć. Przypomnijcie sobie, jak łąki nad Wartą wyglądały, gdy już Warta opadła. (Łąki były zamulone i zapiaszczone.) Ci z was, którzy mieszkają na ulicy Grobli, mogą jeszcze może coś powiedzieć. — Zobaczymy teraz, z czego ten wał jest usypany, na którym stoimy. (Z gliny.)

Zejdziemy po schodach wdół na łąkę, by się przypatrzeć wałowi z boku. Popatrzcie na wał i powiedźcie mi, co zauważycie. (Widzę, że jest porośnięty trawą.) Czasem boki albo skarpy nasypów są czem innem pokryte. (Kamieniami, wierzbami.) Gdzie to widziałeś? (Na drodze do Szeląga.) W murawie tego wału jednak jeszcze coś widać. (Wykopane doły.) Idąc razu pewnego tędy na spacer, widziałem, jak policjant groził chłopcom, którzy właśnie dół kopali. Potem zastanowimy się nad tem, czy on miał powód im grozić.

(b: bliższe przygotowanie w klasie.) Jeśli szedłem z wami nad Wartę ulicą Groblą, miałem w tem pewien cel. Chciałem mianowicie, żebyście myśleli nad tem, czemu ta ulica ma taką właśnie a nie inną nazwę. (Ona jest zbudowana na dawniejszym wale lub grobli.) Oczywiście, dawniej nie było tam jeszcze ulicy, była tam tylko grobla lub tama. Mamy w Poznaniu jeszcze jedną taką ulicę, której nazwa nam mówi o tem, że się znajduje na dawniejszym nasypie. (Tama Garbarska.) Nietrudno domyślić się, w jakim celu obie te tamy czyli groble były zbudowane. (By uchronić piwnice, domy i miasto przed wylewami Warty.) Widzicie więc, że i dawniej już ludzie zabezpieczali się przed powodzią i dlatego sypali wały ochronne. Cenimy pracę naszych ojców i przodków. Pomimo to jednak przyznać trzeba, że ich wysiłek nie wystarczył, bo Warta jeszcze w innych miejscach się wyłamywała z swego koryta. Tak np. okazała powódź w roku 1924, gdzie należy wznieść dalsze wały i groble. Usypano więc i ten wał, który przedtem obejrzeliśmy i jeszcze inny położony na tym samym brzegu. (Wał od łazienek miejskich do Dębiny.) Może który z was widział, jak ten wał budowali? Opowiedz co o tem. — Na obu groblach wolno chodzić. I to się dzieje nie bezcelowo. Kto może wytłumaczyć, dlaczego dozwolone jest chodzić na grzbiecie grobli? (By się nasyp ułożył.) A to znów ma pewień wpływ na wodę podczas powodzi. (Woda nie może go tak łatwo podmyć.) Teraz też łatwo wytłumaczyć postępowanie owego policjanta, o którym wam przedtem mówiłem. On nie pozwolił na kopanie dołów na grobli, by jej nie zniszczyć. Pomyślcie tylko, gdyby tak każdy, który potrzebuje piasku lub gliny, chciał go stamtąd zabierać. (Toby grobla została rozebrana.) A następnie? (Woda podmyłaby i przerwałaby groblę.) Rozumiemy też zarządzenia Magistratu, który na bokach wałów

umieszcza tablice z pewnemi napisami. (Chodzenie po skarpie jest wzbronione.) Udowodnij, że taki zakaz jest słuszny. Z postępowania tego policjanta i każdy z nas może się czegoś nauczyć. Mianowicie? (Dbać o ochronę grobli jako dobro publiczne.) To znaczy także od czasu do czasu zbadać, czy w grobli nie utworzyły się jakieś szpary, czy ziemia się nie usunęła i wreszcie, czy nierozsądni ludzi jej nie niszczą. Widzimy więc, że nie starczy tylko budować groblę. Co jeszcze czynić trzeba? (Dbać o dobry jej stan i chronić ją przed zniszczeniem.)

II. Przejście do właściwego tematu: Podobnie jak poznańczycy dbali i dziś jeszcze dbają o zabezpieczenie miasta przed powodzią... i mieszkańcy innych miast i wiosek chronią się przed wylewem rzek lub nawet jezior, które znajdują się w pobliżu ich osiedli i pól. Kto o tem może coś powiedzieć? (Uczniowie opowiadają to, co widzieli na rycinie, przedstawiającą tamę, która w pobliżu Los Angelos pod naporem wody runęła i spowodowała olbrzymią katastrofę, oraz jak się Anglicy w Londynie zabezpieczają przed wylewem Tamizy, również i o trzecim obrazku wyciętym z „Kurjera Poznańskiego", przedstawiającym mleczarza, który dowozi więzionym mieszkańcom miasteczek angielskich mleko podczas powodzi w zimie r. b. — Pierwsze dwie ryciny, umieszczone w „Tęczy" w numerach 4 i 13 r. b., zawiesiłem w klasie dla obserwacji kilka dni przed lekcją.

Niezawsze chodzi tylko o ochronę domostw lecz i o pola i łąki. Wspominaliśmy już, mówiąc o powodzi w Poznaniu, jak nadbrzeżne łąki wyglądały po wylewie. Czasem zostawia cofająca się rzeka tyle piasku na brzegach, że pobliskie pola przez długie lata nie mogą być uprawiane. A to ma naturalnie inne jeszcze ujemne następstwa. Mianowicie? (Gospodarze i właściciele tych pól ubożeją.) By więc uchronić swe pola od zalewu fal, mieszkańcy pewnej wioski budować zaczęli groblę. I w tym celu zwozić zaczęli to, co do budowy było potrzebne. A więc? (Kamienie, glinę, ziemię, pale, chróst itd.) Następnie zbudowali z tego wszystkiego wał, nasypali nań ziemi, ubili ją i wreszcie umocowali chróstem czyli poszyli ją. Ażeby deszcz i wiatr jej nie uniósł, zasiali na niej dla lepszego jeszcze umocowania wikliny. A boki obsadzili wierzbami. Cieszyli się, gdy pracę ukończyli. Radzi byli, że woda ich nie zatopi, chociaż się, pełna złości,

pienić będzie. Wnet jednak o budowie grobli zapomniano, coraz mniej dbano o groblę.

A kiedy umarli ci, którzy ją zbudowali, nikt już nie dbał o dzieło ojców i przodków, nikt już nie cenił ich pracy. Gdy który z młodych włościan potrzebował litra*) lub szczebla do drabiny, prędko pobiegł na tamę, wyjął z niej kołek i wystrugał z niego szczebel. Inny gospodarz obciosywał na niej belki jako budulec na bramę. Podobnie postępował trzeci. Gdy chciał budować nowy komin, nie kupił gliny, tylko? (Zabrał ją z grobli.) Tak, gdyż tam była darmo. I czwarty wieśniak, widząc, co drudzy robią, poszedł w ich ślady. Gdy potrzebował hołoblę,*) czyli łuk drewniany dla konia, zrobił go z wierzbiny, która rosła na grobli, bo do niej przecież było najbliżej. I tak każdy mieszkaniec brał z grobli to, co mu się spodobało. A staw, przed którym grobla miała chronić, na to wszystko patrzył, czasem pomrukiwał z zadowolenia jak młody niedźwiedź, gdy czuje łup. Krótko mówiąc, nie minęło lat trzydzieści, a staw wsuwał w szpary i doły grobli swe rozjarzmione, oswobodzone strumienie tak, jak to lis wtyka swe pazury między podpory czyli przęsła kurnika.

I przyszła znowu oczekiwana wiosna. Ucieszyli się jej przybyciem i włościanie owej wioski, chociaż wiedzieli, że ona czasem przynosi kłopot i zgubę. Kiedy zwłaszcza? (Gdy lody i śniegi topnieją.) Tak też było wtenczas. Lody pękały; z wszystkich rzek, rzeczek i rowów lała się z głośnym, zgiełkliwym chlupotem woda do stawu. A ten wydął się, urósł. Zerwał się wicher i pędził wezbrane fale pełne kry, mułu i piany przed sobą, aż je wreszcie z całą wściekłością rzucił na groblę. Załamał ją, skruszył. Już po tamie. Staw zabrał ją i zalał jeszcze okolicę.

III. Deklamacja wiersza: Recytuję teraz: *Grobla* — Jana Lemańskiego. Wiersz, według programu dla stołecznego miasta Poznania, przeznaczony na luty, umieszczony jest w książce: Czytania polskie. Tom II Dr. Marjana Reitera, str. 210. (Ponieważ niewszyscy czytelnicy podręcznik ten posiadają, podaję dla orjentacji wiersz przy końcu niniejszego szkicu.)

IV. Czytanie *a*): ciche i wyjaśnienia. Przeczytacie sobie teraz ten wiersz pocichu. Wyjąć książki, str. 210. Podczas

*) Wyrazy te piszę na tablicy.

czytania podkreśla sobie każdy lekko ołówkiem te wyrazy, których znaczenia nie rozumie. — Po przeczytaniu pytają się uczniowie o to lub owo słowo. Objaśnienia otrzymują od współuczniów lub szukają je w słowniku nauczyciela wzgl. odsyłaczach. W końcu stwierdzam, czy rzekomo przez uczniów zrozumiane wyrazy i zwroty np.: *Lichoradz:* licho-radzić, *budulec, zrąb, hołobla,* używane na kresach wschodnich (pokazuję ewentualnie obrazek) *lat dziesiątek ze trzy* itd., naprawdę są jasne. *b*): Czytanie głośne i piękne. Teraz chciałbym, żeby jeden z was mi przeczytał ten wiersz. — Kilku chłopców się zgłasza i czyta. — Czy wszyscy godzicie się na ten sposób czytania? Jak byś ty czytał miejsce to? Czemu tu należy głos zmienić? Czytanie przyśpieszyć itd.? Następnie ćwiczymy pojedyńczo i chóralnie.

V. Sposoby wyrażenia poznanego materjału. Dzieci wyrażają następnie piśmiennie lub ustnie te wrażenia, które z wiersza odniosły. Wyobraźmy sobie, że malarz chce treść tego wiersza oddać pendzlem. Namyślcie się, ile obrazów mniej więcej mógłby namalować? Wymień, coby przedstawił pierwszy obraz. (Drugi, trzeci.) (Wieśniacy budują groblę; młodzi niszczą groblę. Powódź zalewa groblę.) A teraz wy będziecie temi malarzami. Kto chce rysować pierwszy, (drugi itd.) obraz? Wy, którzy nie rysujecie, opowiecie mi treść tego wiersza. Po ukończeniu rysunków stwierdzamy krótko, co przedstawiają i dajemy im napisy.

VI. Pogłębienie: Czy wiersz się wam podobał? Kto z was może mi powiedzieć, dlaczego on się nam podobał? Zastanówmy się, jakich środków użył poeta, by nam się ten wiersz podobał? (Piękność wiersza, rym, rytm, ciekawa treść itd.) Przypatrzmy się teraz czynom i postępowaniu ludzi, o których w tym wierszu czytamy. Musimy odróżnić dwa pokolenia. Mianowicie? (Starsze i młodsze.) Powiedz o co dbali starsi? (O dobro swoje i innych, ogółu, publiczne.) Porównaj z tem czyny młodszych? (Nie zważali na dobro publiczne, niszczyli je, nie cenili żmudnej i mozolnej pracy drugich, przodków.) Oceńcie postępowanie pierwszych, drugich. Wynika stąd, kogo rozsądny człowiek nie będzie naśladowywał. Nie wystarcza jednak, byśmy to tylko czynili, co ci starsi włościanie robili, i się zadowolić jedynie wybudowaniem grobli. Trzeba jeszcze o czemś więcej pamiętać. (O utrzymywaniu grobli w porządku.) Oto nawet każdy z was

już się starać może. W jaki np. sposób? (Szanować zarządzenia Magistratu i nie chodzić po skarpach grobli, nie kopać dołów itd. i młodsze dzieci pouczać i ich powstrzymywać od podobnych czynów.) Przypomnijcie sobie teraz, czyście może już dawniej coś czytali o powodziach. (Wzmianka o powodzi w Małopolsce wschodniej ewent. coś z treści książek bibljotecznych.) A teraz usłyszymy o najświeższym wylewie rzeki w Francji. Chodź i przeczytaj, co o tem pisze „Kurjer Poznański" — Nr. 491.

W domu każdy z was przeglądnie gazety i książki i zobaczy, czy nie znajdzie tam opisu lub ryciny o powodzi, który sobie przeczyta albo obejrzy. Oprócz tego postaracie się, by ten wiersz umieć pięknie czytać. A później nauczycie się go na pamięć. Wszystkie nieznane wyrazy zapiszecie wraz z objaśnieniami do waszych słowników i każdy z was opisze lub narysuje jeden z tych trzech obrazów.

GROBLA.

J. Lemański.

By uchronić swe grunta od zalewu fali,
Włościanie Lichoradza groblę zbudowali.
Nazwozili kamieni, chróstu, ziemi, gliny,
Ubili wał, poszyli, nasiali wikliny,
Wierzb nasadzili i cieszą się chłopi,
Że ich staw nie zatopi.
Próżno woda się pieni,
Że tyle kamieni
Ma na dnie koryta:
Musi stać i kwita.
Tama stała, póki żyli,
Co ją bili.

Dzieła przodków nie umie ocenić ród nowy.
Wnuk Grzeli nie ma liter[1]), w te pędy na tamę;
Wicek (wnuk) rąbie na niej budulec na bramę.
(Brama niezbędna w porządnej zagrodzie,
Jak zrąb u studni,)

---

[1]) szczeble drabiny.

Stawia komin wnuk Gajdy i też tamę bodzie,
Bo w tamie darmo glina, a kupić ją trudniej.
Jak tu nie wziąć, gdy coś blisko,
Myśli sobie wnuk Rocha.

Słowem, czy po kosisko,
Czy po hołoblę[2]),
Czy po wiele, czy po trocha
Wszyscy na groblę.
Widząc taką gospodarkę,
Pomrukiwał staw czasem, jak miś, gdy łup wietrzy.
Krótko mówiąc, nie przeszło lat dziesiątków ze trzy,

Znalazłszy w tamie tu i owdzie szparkę,
Wciskał w nią staw rozjarzmiony
Strumienie, jak lis pazury
Wtyka
Między przęsła[3]) kurnika.

Wiosna! wiosna! — odrodzenie, choć nieraz i zguba —
Pękła lodów łuska gruba.
Z chlupotem zgiełcznym rzeczki, rowy leją męty
W rzek gardziele.
Staw zaryczał wzdęty.
Zerwał się wicher: z krą, iłem i pianą
Pędzi falą wezbraną.
Wściekła fala kruszy, łamie...
Już po tamie! już po tamie!

Staw wziął, co swoje, bramy, litry i kłonice —
Nadto zalał okolicę.

Poznań. M. Toma.

---

[2]) łuk drewniany nad głową konia.
[3]) wiązanie między dwiema podporami.

WYCINKI.

Ostatni Towiańczyk, wielbiciel Polski. Włoch — Attilo Begey.

Dnia 25 października rb. zszedł do grobu jeden z ostatnich Towiańczyków Attilo Begey, konsul honorowy Polski w Turynie. Kto raz tylko miał szczęście zetknąć się z tym staruszkiem, nie zapomni nigdy świetlanej postaci tego Wielkiego Piemontczyka, niezmordowanego orędownika polskości zagranicą.

Urodzony dnia 4 stycznia 1843 r., już jako młodzieniec bierze udział w ruchu niepodległościowym Włoch. Fanatyka wolności pociąga mistycyzm Towiańskiego i aby poznać mistrza, odbywa pieszo podróż przez Alpy do Zurychu, gdzie żył i głosił wtedy Towiański. Stamtąd wraca z nieprzepartą wiarą w odrodzenie swej ojczyzny i tej drugiej dalekiej ojczyzny, której na imię Polska. Bałem się wtedy — powiedział mi raz w swojej oryginalnej i stosunkowo poprawnej polszczyźnie — aby mi ta wasza Polska nie wyrwała mojej prawdziwej ojczyzny. Cały swój młodzieńczy zapał, cały swój czas i co najważniejsze, swoje genjalne pióro oddaje zupełnie sprawie polskiej. Tłumaczy ważniejsze dzieła z literatury polskiej na język włoski, wygłasza odczyty o niesprawiedliwości i krzywdzie, jaka się dzieje Polsce. Święto pierwszego zjednoczenia Włoch obchodzi w jakimś uroczystym smutku. Gdzie Polska? Dlaczego kraj Towiańskich, Mickiewiczów i Słowackich w niewoli, woła przeraźliwie w swoich płomiennych artykułach.

Rok 1917 zastaje 75-cioletniego wówczas staruszka na swoim przez siebie wybranym i umiłowanym posterunku. Swojemi wpływami, swoją nadzwyczajną pracowitością pomaga organizować pułki polskie we Włoszech. Widzimy go wtedy snującego się w szpitalach włoskich pomiędzy łóżkami żołnierzy polskich, których tyfus dziesiątkuje, z słowem pociechy i wiary na ustach. Żołnierze 2-ej brygady, którzy formowali się w Ivrei, dobrze znali staruszka, osobiście im rozdającego pakuneczki z prowjantem, o który tak trudno było w owych czasach. Rok 1918, rok uzyskania niepodległości Polski, jest przełomową datą w jego życiu. Rząd w uznaniu jego zasług mianuje go konsulem honorowym w Turynie.

I tu dopiero na tej ważnej placówce okazuje się jego wielka inteligencja, jego przysłowiowa pracowitość. Wtedy, kiedy nasza propaganda zagraniczna chromała jeszcze na całej linji, on to pierwszy uznał jej znaczenie. Zakłada Koło Polsko-Włoskie w Turynie, organizuje kursa języka polskiego, dementuje brednie, rozsiewane na każdym kroku przez wrogą nam prasę a zwłaszcza niemiecką. W każdej sprawie żywo obchodzącej kraj czy to w sprawie Gdańska, Górnego Śląska, czy Wilna, zabiera głos na szpaltach poczytnych pism włoskich, oświetlając sprawę z punktu widzenia polskiego. Tem bardziej należy wziąć to pod uwagę, że włoska opinja publiczna jest informowana w sprawach polskich via Berlin.

Dom jego stoi otworem dla każdego chcącego mówić lub czytać po polsku.

Nigdy nie zapomnę tej chwili, kiedy obłożnie chory z okazji międzynarodowej wystawy w Turynie dyktuje swej córce sprawozdanie o położeniu gospodarczem Polski. Za jego to sprawą ukazują się prawie co miesiąc artykuły o literaturze i sztuce polskiej w „Stampie“ lub „Gazetta del Popolo“. Pod jego kierunkiem odbywają się przykłady z nowej literatury polskiej. On to zaprasza

pp. Kociemskiego i prof. Pollaka do Turynu celem wygłoszenia tam cyklu wykładów o Polsce.

W ubiegłym roku bawił w Polsce. Przyjechał pożegnać się z tym krajem, krajem, który stał się jego drugą ojczyzną. Z jakim zachwytem wyrażał się o swoim ostatnim pobycie wileńskim, gdzie przyjęcie zorganizowane przez jego najbardziej ulubioną przyjaciółkę p. W. Horoszkiewicz, sekretarza Wileńskiego Uniwersytetu, wywarło nań niezatarte wrażenie. Nie dane mu było dożyć uroczystego święta dziesięciolecia niepodległości tego kraju, dla którego wszystko poświęcił. Umarł, przekazując swą miłość dla Polski swej córce i wnukom swoim, którzy jak ongiś dziadek uczą się języka polskiego i w Polsce drugą ojczyznę widzą. Polska traci w nim nietylko przyjaciela narodu niepodległego, lecz cichego i niezmordowanego pracownika w tych czasach, kiedy o niepodległości tylko szeptem mówiono, traci swego najlepszego apostoła myśli polskiej i jednego ze swych najgodniejszych reprezentantów zagranicznych. Z nim schodzi do grobu jeden z ostatnich Towiańczyków, który przez całe życie wiary swemu „credo" dochował, chorąży myśli polskiej, który aczkolwiek Włoch z pochodzenia godnie dzierżył sztandar polskości.

Cześć Jego pamięci. L. G. *(Głos Prawdy.)*

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

ODEZWA MŁODZIEŻY SZKOLNEJ MIASTA POZNANIA w sprawie zbiórki na ochronkę im. Bernarda Chrzanowskiego.

Dnia 11 listopada roku bieżącego przypada dziesiąta rocznica odzyskania naszej niepodległości państwowej.

Dzień ten cała Polska będzie obchodziła bardzo uroczyście.

I słusznie! Wszakże dzień 11 listopada 1918 to dzień wyśniony przez naszych wieszczów, — dzień wymarzony i zdobyty przez wielkich Synów Polski, ginących na polach bitew o jej wolność, nękanych w kopalniach Sybiru i w lochach więziennych, — dzień, w którym wszystkie serca polskie zagrały jednem zgodnem tętnem niepohamowanej radości i bezgranicznej wdzięczności dla Stwórcy.

My, młodzież szkolna miasta Poznania, jesteśmy również dziećmi Matki Polski, o tyle szczęśliwszemi od Jej dzieci starszych, iż nie oglądaliśmy Jej upokorzenia i cierpień, a także o tyle szczęśliwszemi od naszych rówieśników, iż dane nam jest róść u kolebki Polski historycznej i w cieniu Katedry poznańskiej, gdzie przechowują się prochy wielkich twórców tej Polski. To też nie chcemy pozostać poza społeczeństwem dorosłem, ale z niemniej gorącem sercem oddamy się radosnym uczuciom w tę podniosłą rocznicę. Będziemy więc brali żywy udział w uroczystościach patrjotycznych w szkole i poza szkołą. Nadto zaś postaramy się o trwały pomnik naszych uczuć i to wyłącznie zabiegami i siłami młodzieży szkolnej poznańskiej.

Dla urzeczywistnienia tej myśli zebrali się wysłannicy wszystkich gimnazjów w Poznaniu dnia 5 października 1928 roku w auli Gimnazjum św. Marji Magdaleny. Tam po rozwadze uchwalono dostarczyć funduszu na wybudowanie ochronki dla dzieci poznańskich w wieku przedszkolnym. Równocześnie wybrano komitet uczniowski, aby uchwałę tę wykonał.

Komitet gotów jest nie zaniedbać niczego, byle piękna myśl zbiorowa nie rozwiała się, ale owszem, aby już za kilka miesięcy oddać władzom szkolnym budynek wykończony. Jako pierwszy zaś krok na tej drodze ogłasza komitet tę oto odezwę.

Wzywamy zatem młodzież wszystkich szkół poznańskich, a więc uczniów i uczenice gimnazjów, szkół zawodowych, seminarjów nauczycielskich, szkół wy-

działowych i szkół powszechnych, aby poparli nasze postanowienie i aby złożyli wydatny datek pieniężny. Składka powinna przynieść conajmniej 30.000 zł. Kwota to znaczna, ale nie ponad nasze siły. Wszakże jest nas więcej niż 20.000. Jeżeli więc wszyscy zapłoniemy jednakowym zapałem i jeżeli zamożniejsi poczują się do obowiązku większego datku, to zbierzemy z łatwością całą sumę.

W przyszłym budynku ochronki, na tablicy pamiątkowej, wymienimy każdą szkołę zosobna i kwotę, którą ofiarowała.

Chcemy nazwać przyszłą ochronkę imieniem pierwszego kuratora szkolnego w Poznaniu i wielkiego pracownika narodowego w dobie naszej niewoli. Ufamy, że JWPan Bernard Chrzanowski w swoim czasie nie zabroni nam tego i że cała młodzież szkolna nazwie nasz pomysł trafnym.

Do dzieła zatem, koleżanki i koledzy, pomni wielkiego hasła: *Młodości, ty nad poziomy wylatuj!*

Wspólnym wysiłkiem uczcijmy doniosłą rocznicę i zostawmy na przyszłość widomy dowód, żeśmy mieli serce i rozum w wielkich chwilach Drogiej Ojczyzny.

WYCIECZKA DO WIEDNIA I OKOLICY. W czasie od 30 stycznia do 4 lutego 1929 r. (włącznie) urządzi Sekcja Wycieczkowa Ogniska Nauczycielskiego pedagogiczno-krajoznawczą wycieczkę do Wiednia i okolicy. Uczestnicy zwiedzą różne typy szkół miasta Wiednia i okolicy, zaznajomią się z metodami, stosowanemi w tychże i zobaczą najważniejsze i najpiękniejsze zabytki Wiednia. Odjazd z Krakowa dnia 30 stycznia 1929 r. wieczorem. Koszta całej wycieczki wraz z utrzymaniem, kolejami, hotelami, wstępami, paszportem i wizami, wyniosą około 200 zł od osoby. Zgłoszenia wraz z przesłaniem zadatku w kwocie 75 zł przyjmuje Sekcja Wycieczkowa Ogniska w Krakowie, Rynek Gł. 29 do 10 grudnia br. Do zgłoszenia załączyć dwie fotografje, rysopis wraz z podaniem daty i miejsca urodzenia, imiona rodziców (u matki nazwisko rodowe) i znaczek 25 gr na odpowiedź.

ZWIĄZEK ZAWODOWY NAUCZYCIELSTWA POLSKICH SZKÓŁ ŚREDNICH wydaje w dniach najbliższych broszurę pod tytułem „Plon pracy oświatowej na 10-lecie szkoły polskiej". Treść obejmuje historję szkolnictwa polskiego od czasów apuchtinowskich przez strajk szkolny do chwili obecnej. Wydawnictwo to zawiera artykuły znanych działaczy oświatowych i pedagogicznych i może być doskonałym materjałem do pogadanek i odczytów, związanych z obchodem 10-lecia niepodległości Polski. Cena egzemplarza 2 złote. Bliższych informacyj udziela Związek, Warszawa, Chmielna 49 m. 3.

KOMISJA WYKŁADÓW PEDAGOGICZNYCH PRZEZ RADJO, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje w drugiej połowie listopada następujące odczyty: W poniedziałek 12 XI r. b. o godz. 17,35: P. Helena Walawska: „System daltoński w szkole powszechnej". W środę 14 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli geografji. Prof. Stanisław Poniatowski: „Etnologja w nauce geografji". W czwartek dnia 15 XI o godz. 12,05: prof. Feliks Kotowski: „Jak powstały i czem są wyspy Hawajskie". W sobotę dnia 17 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli polonistów. Prof. dr. Józef Gołąbek: „Wykształcenie nauczyciela języka polskiego". W poniedziałek dnia 19 XI o godz. 17,35: prof. Stanisław Baziński: „Cel nauki języków obcych w szkole powszechnej". W środę dnia 21 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli historji. Prof. Stefan Czarnecki: „Współczesny stan badań nad Galliją-Francją". W czwartek dnia 22 XI o godz. 12,05: p. Regina Rudzińska: „O roślinach wielkoludach". W sobotę 24 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli historji. Dr. Bogdan Suchodolski: „Źródła i istota t. zw. kryzysu nauk historycznych". W poniedziałek dnia 26 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli geografji. Dr. Stanisław Gorzuchowski: „Stosunki narodowościowe Litwy Kowieńskiej". W środę dnia 28 XI o godz. 17,10: Z cyklu dla nauczycieli polonistów. Prof. dr. Stanisław Adamczewski: „Nowe poglądy na barok w sztuce i literaturze". W czwartek dnia 29 XI o godz. 12,05: „Piosnka polska z okresu walk o niepodległość narodu" w wykonaniu zespołu „Placówka Żywego Słowa".

PORADNIK BIBLJOGRAFICZNY

PEDAGOGIKA, PSYCHOLOGJA.

F. Baumgarten: *Kłamstwa dzieci i młodzieży.* (Na podstawie ankiety w szkołach łódzkich.) Nasza Księgarnia — Warszawa. 1927. 8⁰. Stron 144. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznnych. Rok III. Nr. 12.) Zł 4,—

Treść: Wstęp. Uwagi metodologiczne. Częstość w domu i w szkole. Motywy kłamstwa w domu. Motywy kłamstwa w szkole. Kłamstwo w stosunkach koleżeńskich: a) kłamstwo niekoleżeńskie, b) kłamstwo koleżeńskie. Stosunek dzieci do kłamstwa: a) żal z powodu kłamstwa, b) wstyd z powodu kłamstwa. Przyznanie się do winy. Postanowienie niekłamania. Wnioski ogólne: a) Zależność kłamstwa od wieku, b) od płci, c) od inteligencji, d) od otoczenia. Stosunek do wychowawców. Warunki materjalne. Etyka wychowawców. Warunki lokalne. Wskazania pedagogiczne. Dopisek. Bibljografja. Skróty.

P. Bovet: *Instynkt walki.* Psychologja-Wychowanie. Tłumaczyła M. Górska. Nasza Księgarnia — Warszawa. 1928. 8⁰. Str. 263. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok III. Nr. 13.) Zł 6,—

Treść: Bójki dzieci. Przyczyny walk. Walki dla zabawy a instynkt. Przekomarzanie. Okrucieństwo. Ewolucja instynktu walki: (trwanie, ujęcie w łożysko, skomplikowanie). Przeobrażenie instynktu walki: (zboczenie, zobjektywizowanie, zsubjektywizowanie, platonizacja.) Sublimacja. Instynkt walki i religja. Instynkt walki i zawody społeczne. Instynkt walki i ewolucja ludzkości. Zastoje i uwstecznienia. Rola przykładu: (wpływ wojny na dziecko.) Instynkt walki i zagadnienia wychowawcze. Wychowanie wojskowe, moralne, pacyfistyczne.

W dziełku niniejszem znajdzie czytelnik najpierw analizę instynktu walki u dzieci, jest ona oparta na rozbiorze niezliczonych opisów bójek, których dostarczyły same dzieci, potem — studjum nad rozwojem i przeobrażeniami, zachodzącemi w tym instynkcie pod naciskiem stosunków społecznych, wreszcie kilka uwag nad wnioskami praktycznemi, które wysunąć mogą wychowawcy z tych faktów.

Ks. J. Ciemniewski: *Poznanie i kształcenie charakteru.* Część pierwsza. Wydanie drugie, przejrzane i poprawione przez autora. Księgarnia Św. Wojciecha — Poznań. 1927. 8⁰. Str. 244. Za dwa tomy zł 18,—

Treść: Przedmowy. Przestroga. Bliższe i dalsze określenie charakteru. Charakter a temperament. Temperament Polaków i jego pielęgnowanie. Czy temperament ulega zmianie? Temperament a nerwowość. Charakter a instynkt. Charakter a uczucie. Udział i znaczenie rozumu w charakterze człowieka. Wola i charakter. Geneza aktu woli. Charakter a narodowość. Cnoty i wady nasze. Źródło złego. Nasze uczucia. Najpowszechniejsze z uczuć naszych. Nasze zboczenia woli. Próba syntezy. Alkoholizm a charakter. Wnioski i wskazania. O duszy polskiej. Różnorodność i klasyfikacja charakterów. Zakończenie.

Ks. J. Ciemniewski: *Poznanie i kształcenie charakteru.* Część druga, Wydanie drugie, przejrzane i poprawione przez autora. Księgarnia Św. Wojciecha — Poznań. 1927. 8⁰. Str. 318 + 1 nlb. Za dwa tomy zł 18,—

Treść: Przedmowy. Dział teoretyczny: Moralność podstawą charakteru. Religja jest podstawą moralności. O religijno-moralnem wychowaniu chrześcijanina. Wiara a wiedza nowożytna. Wiara a etyka. Społeczne zadanie religji. O kształceniu rozumu. O kształceniu serca. Znaczenie i zadanie roztropności dla kształcenia charakteru. Zmysłowość a charakter. Kształcenie woli. O obowiązkach względem Boga. O obowiązkach względem siebie. O obowiązkach względem bliźnich. O obowiązkach względem ojczyzny. O obowiązkach względem Kościoła. O poczuciu odpowiedzialności i kształceniu sumienia. ka Etyszczęścia. Charakter a małżeństwo chrześcijańskie. Dział praktyczny. — Wstęp. Od czego rozpocząć należy pracę nad sobą? Czego przedewszystkiem

należy wystrzegać się w życiu wewnętrznem? O ideale i sposobach realizacji. Jak zdobyć sprawność fizyczną organizmu? Co i jak czytaćnależy. Jak rozwinąć w sobie duchowość i wykształcić ducha? Jak zapobiegać namiętnościom i zwalczać je skutecznie? Źródło i sposób odrodzenia. Wnioski praktyczne. Modlitwa a charakter człowieka. Zakończenie.

Krytyk J. Chmielowski tak pisze o powyższem dziele: „Pożyteczna to najszlachetniejszemi uczuciami i dążeniami przeniknięta książka, bo porusza najważniejsze bodaj z zagadnień naszego rozwoju i zmierza do odrodzenia narodu przez odrodzenie jednostek, a to za pośrednictwem wyrobienia w nich silnego, na stałych zasadach opartego, charakteru".

J. Chałasiński: *Wychowanie w domu obcym.* Studjum z socjologji wychowania. Fiszer i Majewski oraz Polski Instytut Socjologiczny — Poznań. 1928. 8⁰. Stron 225. Zł 18,—

Treść: Umowa z czytelnikiem: Umowa o ustalenie pojęć. Elementy grupy społecznej. Cechy pierwotnej wsi. — Struktura psychiki wieśniaka. Cechy społeczeństwa państwowego. Życie osobiste jednostki a grupa. — Kierunek ewolucji społecznej. Postawienie zagadnienia: Zadanie pracy. Wstępne pojęcia wychowania. Irracjonalna podstawa instytucyj wychowawczych. Umysł jednostki a życie społeczne. Wychowanie jako proces uspołecznienia. Wychowanie samorzutne i bezrefleksyjne. Wychowanie refleksyjne, zracjonalizowane. Instytucje wychowawcze a struktura grupy. Wychowanie ze stanowiska grupy społecznej czyli społeczna funkcja wychowania. Wychowanie w domu obcym. Uwagi metodologiczne. Struktura grupy rycerskiej: Charakterystyka struktury grupy rycerskiej — konieczną podstawą analizy problematu wychowawczego. Krótkie tło historyczne. Zasada odrębności grupy rycerskiej. Ośrodki centralizacji. Wielkość grupy rycerskiej. Charakter społeczny. Wola zbiorowa grupy rycerskiej. Konkretność grupy rycerskiej. Grupa rycerska jako ustrój społeczny. Instytucja służby rycerskiej. Grupa rycerska jako związek moralny. — Zadania zbiorowe. Struktura indywiduum w grupie rycerskiej. Problemat wychowaczy grupy rycerskiej: Związek dworskiego wychowania z typem społecznego życia grupy rycerskiej. Wychowanie domowe szlachcica. Wychowanie domowe, a elementy struktury grupy. — Wychowanie domowe jako okres próby. Wychowanie dworskie jako właściwa szkoła rycerska. — Zajęcia nowicjusza i dyrektywy wychowawcze a elementy struktury grupy. Wychowanie dworskie — służbą-nauką. — Paź. Giermek. Pasowanie. Dwoisty charakter pobytu na dworze. Jego pozawychowawcze strony. — Aktualnie realne korzyści wychowania dworskiego. Konkretno-osobisty charakter stosunku i procesu wychowawczego. Wychowanie dworskie — przygotowaniem do podjęcia obowiązków, wynikających z instytucji służby rycerskiej. Społeczna funkcja wychowania dworskiego. Wychowanie dworskie jako zasadnicza, powszechna i obligatoryjna forma wychowania. Brak zinstytucjonalizowanej kontroli nad wychowaniem dworskiem a struktura grupy. Struktura grupy cechowej: Wychowanie w domu obcym w cechu średniowiecznym. Ośrodki centralizacji. Wielkość. Charakter społeczny. Wola zbiorowa cechu. Cech jako kontynuacja pierwotnych sąsiedzkich grup - wspólnot. Cech jako grupa konkretna. Cech jako ustrój społeczny. Instytucja wytwarzania. Charakter zadań zbiorowych cechu. Struktura indywiduum w cechu pierwotnym Problemat wychowawczy grupy cechowej: Wychowanie w domu obcym w średniowiecznym cechu. Wychowanie — sprawą całej grupy cechowej. Dom-warsztat mistrza, jako instytucja wychowania w cechu. Dom mistrza — dom obcy. Okres próby. Wychowanie w domu mistrza jako służba-nauka. Dwoisty — pozawychowawczy i wychowaczy — charakter pobytu wychowanków w domu mistrza. Konkretno-osobisty charakter procesu i stosunku wychowawczego. Służba-nauka w cechu i rycerstwie. Wychowanie w domu mistrza jako przygotowanie do czynności rzemieślniczych — instytucji wytwarzania. Akt wyzwolenia, stopień towarzysza i mistrza. Społeczna funkcja wychowania w do mumistrza. Teorja wychowania w domu

obcym jako instytucji społecznej: Zadanie rozdziału. Wychowanie w domu obcym jako instytucja społeczna. Dwoisty charakter wychowania w domu obcym. strona wychowawcza i pozawychowawcza. Zasadnicza funkcja grupy a wychowanie w domu obcym. Wychowanie w domu obcym jako wyraz kombinacji różnych typów grup. Służba-nauka jako wyraz systemu patrjarchalnego. „Próba" w cechu jako wyraz irracjonalnego ustosunkowania się do „obcego". Związek systemu patrjarchalnego ze strukturą grupy. Specyficzna koncepcja umysłu ludzkiego — podstawą wychowania w domu obcym. Społeczna funkcja wychowania a kolektywistyczna struktura grupy. Pozawychowawcza funkcja społeczna wychowania w domu obcym. Instytucja atałykatu. Uwagi metodologiczne. Instytucjonalizacja wychowania w domu obcym. Racjonalizacja wychowania w domu obcym a modyfikacja zasady odrębności. Desocjalizacją i depersonalizacja — skutkiem instytucjonalizacji. Zmiana społecznej funkcji wychowania w domu obcym. Tendencja do wyłączenia strony wychowawczej. Dygresja o szkole współczesnej. Zasada konformizmu w wychowaniu w domu obcym. Czynnik redukcji pozawychowawczej strony. Wychowanie w domu obcym i szkoła a typ grupy. Zakończenie. Resumé.

F. W. Foerster: *Szkoła a charakter.* Zagadnienia moralno-pedagogiczne życia szkolnego. Autoryzowany przekład z 14-go wydania niemieckiego J. Kramera i B. Kaprockiego. Księgarnia Wydawnicza L. Igla — Lwów, 1928. 8°. Str. VII + 269. Zł 12,80

T r e ś ć: Przedmowy. Konieczność głębszego kształcenia charakterów w nowoczesnem szkolnictwie. Szkoła i ideał życiowy. Wspólne wychowanie płci. Fizyczne i etyczne wychowanie. Szkoła pracy i charakter. Kłamstwo szkolne. Społeczno-pedagogiczne zadania w życiu szkolnem. Wychowanie polityczne. Samobójstwa uczniów. Szkoła i alkohol. Pedagogika seksualna. Pedagogika posłuszeństwa. Reforma karności szkolnej ze stanowiska psychologicznego i pedagogicznego. Przyczynek do metodyki nauczania etyki. Religja i szkoła.

Dzieło to musi się stać pismem świętem każdego wychowania; kto je zgłębił, ten stał się prawdziwym wychowawcą, dla wierzących w odrodzenie moralne zachwaszczonych dusz musi się dzieło to stać codziennym chlebem duszy.

T. Jaroszyński: *Metody badań psychologicznych w szkole.* Wskazówki dla lekarzy szkolnych oraz pedagogów. Wydanie drugie uzupełnione i znacznie rozszerzone. (Z 60 rys. w tekście.) Księgarnia J. Lisowskiej — Warszawa, 1925. 8°. Str. nlb. 7 + 199. Zł 8,—

T r e ś ć: Przedmowa. Znaczenie badań psychologicznych w szkole. Technika badania. Przedmiot badania — cechy indywidualności. Uwagi ogólne o testach. Skala metryczna inteligencji wedł. Binet Simona. Badanie wieku inteligencji. Testy Termana językowe i liczbowe Descoeudres, Boveta. Test labiryntu Porteusa. Próba zdań niedorzecznych. Badanie uzdolnień i metoda percentyli. Metody badania czynności psychicznych, uzdolnień i zamiłowań. Badania postrzegania: Rozróżnianie barw. Porównywanie linij. Rozróżnianie tonów. Próba zapomocą szeptu oraz zegarka. Porównywanie ciężarów. Badanie wrażliwości dotykowej. Badanie kartonem Bineta. Badanie uwagi: Próba wykreślania liter. Badanie zapomocą tachistoskopu. Rachowanie krążków. Zauważenie błędu lub opuszczenia. Badanie obserwacyjności. Badanie podzielności uwagi. Badanie pamięci: Mnemometr. Pamięć zgłosek, cyfr, wyrazów, zdań itp. Próba z figurami geometrycznemi Bernsteina. Próba 15 wyrazów (Claparède). Określenie typu pamięciowego. Badanie typów pamięciowych zapomocą ankiety. Badanie zeznań u dzieci. Badanie kojarzenia: Obfitość i szybkość skojarzeń. Charakter skojarzeń. Metoda asocjacyjna. Badanie wyobraźni: Próba Masselona. Liczenie wspak, odwracanie wyrazów. Próba Heilbronnera. Badanie fantazji drogą kleksów atramentowych. Próba obraz-

kowa,, Sekret dziecięcy". Opowiadanie na dany temat. Niedokończone rysunki. Wyrazy z opuszczeniami. Badanie myślenia logicznego — inteligencji właściwej: Zdolność określania, klasyfikowania i porównywania. Rozumienie treści obrazka. Rozumienie treści opowiadania. Objaśnienie znaczenia przysłów. Badanie zasobu wyobrażeń, pojęć i poglądów. Pytania rozumowane. Próby rachunkowe. Metoda indukcyjna Troszyna. Metoda przyczyn i skutków Dawida. Testy Decroly'ego. Krytyka nielogiczności. Poprawne i niepoprawne sylogizmy. Łamigłówki i zagadki. Próba przestawiania Claparède'a. Próba sześcianów Yerkesa. Metody uzupełnień. Próba zdań bez samogłosek. Badanie wiadomości nabytych: Kwestjonarjusz wiadomości. Szkolne testy rachunkowe. Badanie zmęczenia umysłowego: Badanie zapomocą ergografu oraz siłomierza, estezjometru Webera. Metoda dodawania Kraepelina. Metoda zapamiętywania cyfr. Badanie sfery uczuciowej: Metody fizjologiczne. Badanie wyrazu mimicznego, zainteresowań, uczuć estetycznych, etycznych i religijnych. Kwestjonarjusz życia uczuciowego. Test sprawiedliwego podziału. Badanie sfery ruchowej i dziedziny woli: Badanie szybkości ruchów oraz mierzenie szybkości reakcji. Test szybkości pisania, nawlekania pereł. Badanie koordynacji ruchów: Badanie suggestyjności: Suggestja przy ocenianiu długości linji, postrzeżeń zmysłowych. Suggestjonujące pytania i polecenia. Próba zapomocą Bineta i obrazków. Badania zbiorowe: Badanie inteligencji zapomocą kwestjonarjuszy. Zbiór testów Thomsona. Zestawienie wyników badań: korelacje i profile psychologiczne. Program badania indywidualności. Zagadnienia psychopedagogiczne i higjeniczno-szkolne. Badania psychotechniczne. Zakończenie.

F. Mittek: *Idea spółdziałania w szkole nowoczesnej.* Życie Szkolne — Włocławek. 1928. 12°. Str. 80. Zł —,90

Treść: Współzawodnictwo i spółdziałanie. Walka o byt. Skutki egoizmu. Przejawy spółdziałania. Współzawodnictwo jako podnieta w pedagogji. Realizacja idei spółdziałania w szkole: Uczucia, instynkty i popędy. Rozwój woli. Rozwój pojęć moralnych. Idea spółdziałania jako podstawa dobrej atmosfery szkolnej. Idea spółdziałania jest podstawą organizacyj uczniowskich. Spółdzielnie uczniowskie.

W tej książeczce pragnie autor przedewszystkiem zwrócić uwagę na zasadniczy fundament nowej myśli pedagogicznej, który bodajże jest jakby kanwą wszystkich odcieni t. zw. szkoły pracy. Fundamentem tym jest dążenie do wytworzenia odpowiednich form współżycia i współpracy młodzieży szkolnej, owianych duchem idei wzajemnej pomocy i współdziałania.

H. Parkhurst: *Wykształcenie według planu daltońskiego.* Przekład Z. Umińskiej i H. E. Kennedy B. A. Ks.-Atl. Warszawa 1928. 8°. Str. XIX + 228. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych T. 5 pod redakcją Dr. Z. Ziembińskiego.) Zł 6,80

Treść: Słowa wstępne. Powstanie daltońskiego planu laboratoryjnego. Zasady planu. Plan w praktyce. Zastosowanie planu. Przykład konkretny. Przydziały. Sposób ich układania. Przykłady przydziałów. Graficzna metoda notowania postępów. Nauczanie i uczenie się. Roczny eksperyment w angielskiej szkole średniej. Plan daltoński w szkole elementarnej. Plan daltoński w Anglji. Przykłady przydziałów, stosowanych w angielskich szkołach elementarnych. Opinje o planie daltońskim kierowniczek angielskich szkół elementarnych oraz dzieci z tych szkół.

Język polski jest siedemnastym zkolei, na który niniejsze dzieło zostało przełożone; fakt ten służy za dowód, iż jego wychowawcze ideały i metoda zastosowania ich w praktyce znalazły chętny oddźwięk w sercach i umysłach postępowych a korzystających z wyników doświadczenia nauczycieli wszystkich części świata.

H. Rowid: *Szkoła twórcza.* Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnia „szkoły pracy". Gebethner i Wolff — Kraków. 1926. 8⁰. Str. VIII + 335. Zł 9,50

Treść: Podstawy teoretyczne szkoły twórczej: Nowa era wychowania. Rozwój historyczny szkoły twórczej. Współczesne poglądy na szkołę twórczą. Podstawy socjologiczne szkoły twórczej. Idea szkoły twórczej i jej związek z filozofją. Rozwój psychologji pedagogicznej a szkoła twórcza. Zależność życia duchowego od funkcji systemu nerwowego. Instynkty dziecka i ich znaczenie. Popęd do działania. Psychologja zabawy. Popęd do pytania. Zasób wyobrażeń dziecka i jego zmysł obserwacji. Zainteresowania i ich rozwój. Klasa szkolna jako wspólnota. Psychologja klasy. Realizacja szkoły twórczej: Rozwój samorządu w szkole twórczej. Program i metoda w szkole twórczej. Klasa elementarna. Nauka rzeczy ojczystych. Język ojczysty w szkole twórczej. Szkoła twórcza zagranicą i próby w Polsce. Nauczyciel w szkole twórczej.

Książka niniejsza omawia problem „szkoły twórczej" i oddaje nieocenione usługi nauczycielom i wychowawcom, którzy odczuwają potrzebę głębszego poznania idei tej szkoły i dróg jej realizacji.

I. B. Saxby: *Kształcenie postępowania.* Studjum psychologiczne. Przełożyła I. Pannenkowa. Ks.-Atl. Warszawa 1928. 8⁰. Str. XVI + 203. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 7 pod redakcją Dr. Z. Ziembińskiego.) Zł 7,60

Treść: Przedmowy. Wstęp. Impulsy i odruchy. Ważniejsze impulsy. Uczucia złożone i kompleksy. Ogólne dane o funkcjach systemu nerwowego. Powstawanie nawyków i ich wytwarzanie. Wzruszenie i sympatja. Psychologja charakteru. Kształcenie charakteru. Praca i zabawa. Specjalne zagadnienia, dotyczące wieku młodzieńczego. Zakończenie.

Książeczka ta jest próbą zastosowania obecnej wiedzy psychologicznej do zagadnień dotyczących postępowania, wobec których stają ci, którzy muszą wychowywać chłopców i dziewczęta w wieku dojrzewania. Chodzi tu przedewszystkiem o przyszłych nauczycieli, którzy pragną uczyć młodzież w wieku od lat dziewięciu do siedemnastu. Książka ta zainteresuje także rodziców jak również kierowników opinji i pracowników społecznych, których zajmuje sprawa pomyślnego rozwoju młodzieży.

F. Śniehota: *O szkołę twórczą.* Praca jako czynnik pedagogiczny a twórczość wolna jako cel ostateczny wszelkiego nauczania i wychowania w szkołach polskich. Wydawnictwo Śląskiego Instytutu Wydawniczego. Katowice 1927. 12⁰. Str. 94. Zł 2,—

Treść: Analiza pojęcia pracy. Analiza techniki tworzenia. Analiza wewnętrznego odczuwania twórczości. Praca jako czynnik pedagogiczny w kierunku twórczości kształcącej. Zasada samodzielności, naturalności, ekonomiczności, rzeczowej indywidualności, życiowej rzeczywistości, wydatności. Wychowanie do twórczości kształcącej. Szkolenie w technice pracy. Kształcenie nastrojów przez pracę twórczą. Przykłady lekcyj praktycznych. Religja na stopniu niższym. O miłosiernym Samarytaninie. Język polski na stopniu wyższym: „Ciche wzgórze" — wiersz A. Asnyka. Matematyka: Pomiar pola trójkąta. Przyroda żywa na stopniu średnim: Wielbłąd jednogarbny. Przyroda martwa na stopniu wyższym: Ciała ciemne są lepszemi przewodnikami promieni ciepła. Objaśnienia do części teoretycznej.

J. Sully: *Dusza dziecka.* Z drugiego wydania oryginału angielskiego przełożyła I. Moszczeńska. Wydanie III uzupełnione rozdziałem „Młodość G. Sand". Księgarnia J. Lisowskiej. Warszawa 1926. 8⁰. Str. 361 + 2 nlb. (Bibljoteka Nauczyciela. T. VII.) Zł 8,—

Treść: Wstęp. Wiek wyobraźni. Brzask rozumu. Wyniki myśli dziecięcej. Mały lingwista. Uczucie strachu. Surowy materjał moralności. Wobec prawa. Dziecko jako artysta. Dzieciństwo George Sand.

Szkice niniejsze nie stanowią całkowitego traktatu o psychologji dziecka, lecz służą jedynie do podzielenia się z czytelnikami pewnemi spostrzeżeniami nad duszą dziecięcą, które miał autor sposobność uczynić i które szczególniej jego zajęły. Przelewając je na papier, dążył do połączenia pewnego stopnia ścisłości z takim sposobem przedstawienia rzeczy, który mógłby książkę uczynić przystępną i zajmującą nietylko dla psychologów z powołania, lecz i dla ogółu czytelników, przedewszystkiem zaś dla rodziców i wychowawców.

HISTORJA PEDAGOGIKI, SZKOLNICTWO.

Z. Kukulski: *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica.* Przedmową poprzedził I. Chrzanowski. Księgarnia Gebethner i Wolff — Lublin. 1926. 8°. Str. XX + 351. (Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu Obchodu Setnej Rocznicy Zgonu St. Staszica.) Zł 8,50

Treść: Edukacja. O sposobie oświecania się i szukania prawdy. Głos do nauczycieli. Raport o ustawie seminarjum nauczycielów wiejskich w Poznaniu. Projekty wewnętrznej organizacji Izby Edukacyjnej. Raport o projekcie edukacji krajowej, od Kaulfussa podanym. Obrona funduszu edukacyjnego. Mowa przy zaprowadzeniu Akademickiego Wydziału Nauk Lekarskich. Przemowa do uczniów po ukończonym egzaminie w szkole departamentowej ks. ks. Pijarów w Warszawie. Przemowa do uczniów po egzaminie w konwikcie ks. ks. Pijarów w Warszawie. Przemowa na egzaminie szkoły departamentowej warszawskiej. Narodowość. Krótki zbiór główniejszych zasad wychowania publicznego w Polsce, w Francji, w Austrji, w Prusiech, w Rosji i w Ks. Warszawskiem w r. 1814. Myśli do ułożenia hierarchji stanu nauczycielskiego w Ks. Warszawskiem. Plany edukacyjne w gminie hrubieszowskiej. Instytucja czyli ustanowa edukacji publicznej. Uwagi nad organizacją szkół wydziałowych. Pochwała Stanisława Potockiego. Mowa przy otwarciu szkoły przygotowawczej do instytutu politechnicznego. Dopełnienia: Wezwanie do młodzieży. Projekt organizacji Wydziału Edukacyjnego w izbach administracyjnych. Plan edukacji publicznej. Plan edukacji publicznej w Ks. Warszawskiem z 1810 roku. Miscellanea.

Po raz pierwszy ukazują się w wydaniu zbiorowem wszystkie pisma pedagogiczne Staszica; są wśród nich i takie, których nigdy dotychczas nie drukowano. Wydanie to, wzorowe w całem znaczeniu tego wyrazu — i w opracowaniu tekstu i w dodanych do tekstu objaśnieniach i w układzie — jest owocem nietylko wielkiej pracy, fachowej wiedzy i zapału naukowego wydawcy, ale także jego pietyzmu względem świetlanej postaci Staszica.

J. Hellman: *Ustrój szkolnictwa w Anglji.* Ks.-Atl. 1924. Str. 55 + 1 nlb. Zł 2,—.

Autor zebrał w krótkiej, lecz treściwej formie wszystkie wiadomości o ustroju szkolnictwa w Anglji, jakie tylko nauczycielowi i wogóle człowiekowi interesującemu się rozwojem polskiego i obcego szkolnictwa są potrzebne. Interesująca ta książka zasługuje na poparcie i rozpowszechnienie. Treść jej nasuwa niejedną pożyteczną myśl; może być ona przyczyną reform w dziedzinach, które mimo dotychczasowych prób i eksperymentów dalekie są od idealnego stanu.

P. Sandiford: *Szkolnictwo angielskie.* Przełożył W. Gumplowicz, uzupełnił wizytator J. Hellmann. Nasza Księgarnia. Warszawa 1927. 8°. Str. 194. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Rok II. Nr. 6.) Zł 4,80

Treść: Wstęp. Nadzór władzy centralnej nad szkolnictwem. Miejscowe władze szkolne. Szkolnictwo powszechne. Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Praca zdrowotna. Szkoły uzupełniające. Szkoły średnie. Kształcenie nauczycieli dla szkół średnich. Rejestr nauczycieli. Zakończenie. Najświeższe reformy w szkolnictwie. Bibljografja. Rozwój szkolnictwa w Anglji w okresie od 1914 do 1924 roku.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

BIBLJOTEKA MUZYCZNA.

Księgarnia Gebethnera i Wolffa podjęła nowe wydawnictwo p. t. *Bibljoteka Muzyczna*, które pod redakcją znanego krytyka i muzykologa, Mateusza Glińskiego, obejmie w szeregu treściwych monografij życiorysy znakomitych muzyków polskich i obcych, oraz dzieje poszczególnych rodzajów twórczości muzycznej. Każdy tom z powyższego cyklu stanowić będzie odrębną całość, opracowaną przez specjalistę z danej dziedziny na podstawie istniejących materjałów oraz odpowiednich źródłowych badań. Przystępna i pociągająca, lecz ściśle naukowa, forma wykładu, zwięzłość treści, wreszcie bardzo staranna szata zewnętrzna cechują wydawnictwo, które może i powinno znakomicie się przyczynić do rozpowszechnienia wśród szerokich sfer czytelników znajomości klasycznych utworów muzycznych i warunków, w jakich powstały, słowem związać w jedną całość dzieje twórcy i jego dzieł, lub też należycie wyjaśnić znamienne cechy i wartości poszczególnych kierunków i dążeń w muzyce.

Dotychczas wydane tomy *Bibljoteki Muzycznej* świadczą o starannym wyborze tematów oraz imion celniejszych muzyków. Pierwszy tom, poświęcony *Stanisławowi Moniuszce*, o którym pisze świetny znawca jego twórczości, prof. Stanisław Niewiadomski. „Imię Stanisława Moniuszki — nie straciło po dziś dzień nic ze swego dźwięku; wymawiamy je ze czcią i niezmiernem przywiązaniem, czując, że wartość, w niem spoczywająca, potrafi przetrwać wszelkie zmiany zewnętrzne nietylko dzięki artystycznemu, ale przedewszystkiem dzięki społeczno-narodowemu znaczeniu autora *Halki*". Że tak jest istotnie, świadczy o tem szczegółowy rozbiór twórczości Moniuszki, zwycięsko trwającej, mimo nowych kierunków i haseł, zawsze sercom polskim drogiej i bliskiej.

W epoce pomoniuszkowskiej jednym z największych przodowników na polu muzyki polskiej był *Władysław Żeleński*; jemu zatem zkolei poświęcony został II tom *Bibljoteki Muzycznej* pióra Felicjana Szopskiego. I tu, obok zwięzłej treści, a nader interesującej biografji, znajdujemy rozbiory pieśni, oper i innych utworów autora *Goplany*, stwierdzające doniosłą rolę Żeleńskiego w dziejach muzyki polskiej.

Mocna i nawskroś indywidualna osobistość twórcza *Ludomira Różyckiego* została scharakteryzowana przez Adama Wieniawskiego, który widzi w nim „organizację rdzennie polską, tak w ujmowaniu i przetwarzaniu ducha muzyki ludowej, jak i w rysunku swej bujnej metodyki". Obecnie znajduje się Różycki w okresie najwspanialszego rozkwitu twórczego; dotychczasowy jednak plon jego twórczości zasługuje już na bliższą uwagę wszystkich tych, dla których nieobojętna jest sprawa rozwoju naszej sztuki muzycznej.

Niezmiernie ciekawa jest monografja Henryka Opieńskiego o *Ignacym Janie Paderewskim*. Postać wielkiego artysty, świetnego odtwórcy dzieł najznakomitszych muzyków, wreszcie niemniej wielkiego obywatela-patrjoty, po raz pierwszy przedstawiona została w sposób wyczerpujący, obfity w szczegóły — wcale lub bardzo mało znane. Nie wchodząc w rozbiór tej książki, należy wszakże podkreślić jej doniosłość i użyteczność nietylko dla interesujących się muzyką, lecz dla każdego Polaka, pragnącego bliżej poznać i ocenić Paderewskiego.

Następne z dotychczas wydanych tomów *Bibljoteki Muzycznej* poświęcone zostały muzyce obcej. Tak więc Karol Stromenger pisze o *Franciszku Schubercie*, podkreślając w jego muzyce nieznany jego poprzednikom pierwiastek romantyczny i subtelnie podnosząc te nowe wartości, które Schubert wprowadził do muzyki nowoczesnej.

Osobny tom *Bibljoteki Muzycznej* zawiera *Dzieje muzyki francuskiej* w oryginalnem opracowaniu muzykolo-

ga francuskiego, p. André Coeuroy; jest to szkic syntetyczny, omawiający dzieje muzyki francuskiej od czasów najdawniejszych, aż po czasy najnowsze.

Zwracając uwagę na ze wszechmiar potrzebne wydawnictwo *Bibljoteki Muzycznej*, podnieść należy staranność szaty zewnętrznej: każdy tom opatrzony został umiejętnie dobranemi ilustracjami, nieraz z rzadkich rysunków i podobizn, wykonanemi sposobem wklęsłodrukowym, na dobrym papierze. Przystępna cena (zł 5.50 za tom) i pod każdym względem wysoki poziom wydawnictwa, stawia *Bibljotekę Muzyczną* w rzędzie najlepszych tego typu publikacyj cudzoziemskich, które na naszym terenie śmiało zastąpić może.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH.

Ks. Dr. Gerard Szmyd: *Liturgika katolicka* z ilustracjami i dodatkiem. Podręcznik szkolny. 1928. 8°. Str. 218 + 32. Rycin 83. Cena zł 5.

Wobec wzmagającego się z dniem każdym, w okresie powojennym, odrodzenia katolickiego życia religijnego na Zachodzie i u nas, czerpiącego swą moc i zapał ze źródeł nigdy nie wysychających, jakiemi jest społeczne życie liturgiczne Kościoła, dawał się odczuwać, zwłaszcza w naszych szkołach i wśród starszego katolickiego społeczeństwa, brak odpowiedniego podręcznika. Brak ten w dużej mierze uzupełnia książka ks. Szmyda. Autor starał się ująć w przystępnej formie istotę katolickiej liturgji jako świętego misterjum Nowego Zakonu. Ofiara eucharystyczna wraz z sakramentami, jako centrum kultu kościelnego i źródło chrześcijańskiego życia, występuje w podręczniku na pierwszy plan. Myśl o niej łączy całą treść licznych ustępów. Wszystko z niej wypływa i ku niej zdąża. Dom Boży w rozmaitości stylów i całe jego uposażenie związane są jedną myślą, którą jest użyteczność liturgiczna. Kościół Chrystusowy, jako żyjący w dalszym ciągu Chrystus, pełni bez przerwy urząd „wiecznego królewskiego kapłaństwa", przez które każdy z wiernych żyje w ciągłej społeczności z Chrystusem od kolebki aż do dnia powtórnych swych narodzin do nieba. Mimo ustępów czy zdań, które mogą wywołać dyskusję, jest to pierwszy tego rodzaju podręcznik u nas, mogący zainteresować nietylko szkołę lecz także każdego dojrzałego chrześcijanina.

Inż. Władysław Jankowski: *Podręcznik Radjoamatora*. 1929. Str. 313. Cena zł 6,80.

Podręcznik Radjoamatora Inżyniera Władysława Jankowskiego, w popularny sposób ujęty, zawiera całą wiedzę i praktykę radjoamatora. W tym jednym treściwym podręczniku znajdzie czytelnik praktyczne sposoby budowy części radjoodbiorników i całych nowoczesnych aparatów z domowemi środkami.

NAKŁADEM „KRESÓW ILUSTROWANYCH". BRZEŚĆ n. BUGIEM.

Wiktor Mondalski: *W sprawie łatwiejszych regjonalnych badań naukowych*. 1927. Str. 48. Cena zł 2.50.

Broszura, wyd. jako Nr. 1. wydawnictw „Poleskiego Towarzystwa Naukowego", stawia sobie za zadanie pobudzić szerokie koła inteligencji, zwłaszcza nauczycielstwa do łatwiejszych, średnio wykształconemu pracownikowi dostępnych, badań naukowych z zakresu geografji, meteorologji, botaniki, zoologji, geologji, ludoznawstwa, archeologji, historji itd. — nietylko na Polesiu, któremu przedewszystkiem jest poświęcona, ale w całej Polsce wogóle. Prace badawcze w broszurze tej podkreślone są nietylko ważne, ale w istocie swej rzeczywiście łatwe — a wykonane popchnęłyby daleko naprzód naszą wiedzę o Polsce. Entuzjastyczny charakter rozprawy, mnóstwo praktycznych wskazówek, szczęśliwie dobrane przykłady i obficie przytaczana literatura, dotycząca odnośnych dziedzin naukowych, pozwalają przypuszczać, że rozprawka p. Mondalskiego oparta na doświadczeniach pracownika naukowego na prowincji (autor napisał i wydał w r. b. monografję p. t. „Polesie") spełni swoje zadanie i przysporzy nauce polskiej nowych wolontarzy.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.